

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y  
EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS POR LOS  
DOCENTES DE PRIMARIA, EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL DE LOS  
CENTROS OFICIALES UNIGRADO DE LA ZONA N°11 DE LA REGIÓN DE  
COLÓN.**

**PROFESORA ASESORA:  
MGTR. RUTH DE MACRE**

**POR:  
MARTA B. CABALLERO  
CÉD. 3-718-2452**

**PANAMÁ  
2018**

## APROBACIÓN

Director/a de Tesis: \_\_\_\_\_

**Magister Ruth de Macre**

Miembro del Jurado: \_\_\_\_\_

Miembro del Jurado: \_\_\_\_\_

Representante de la Vicerrectoría de Investigación y Post-Grado:

\_\_\_\_\_

Comentarios: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMIENTO

A Dios por el don de la vida y darme la fortaleza para terminar este trabajo, logrando de este, modo cumplir una de mis metas.

A la profesora Ruth de Macre, nuestro especial y sincero agradecimiento por su paciencia y oportuna orientaciones para la realización de la presente investigación.

Al cuerpo colegiado de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, que estuvieron pendientes de que este trabajo se realizara.

A las autoridades académicas y administrativas de la Facultad de Ciencias de la Educación, por su apoyo para la realización del presente trabajo de investigación.

A los Directores que nos permitieron realizar este estudio en sus centros educativos.

A todos mil gracias.

*Marta*

## ÍNDICE GENERAL

|  |      |
|--|------|
| Índice de Tablas.....  | viii |
| Índice de Figuras .....  | xi   |
| INTRODUCCIÓN.....  | xiv  |
| RESUMEN.....   | xvii |
| CAPÍTULO 1   |      |
| ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....  | 1    |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....  | 2    |
| 1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....  | 5    |
| 1.3 OBJETIVOS.....   | 7    |
| 1.3.1 Generales.....   | 7    |
| 1.3.2 Específicos .....  | 7    |
| 1.4. HIPÓTESIS .....   | 8    |
| 1.5. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO .....  | 9    |
| 1.5.1. Delimitación Espacial .....   | 9    |
| 1.5.2. Delimitación Temporal .....   | 10   |
| 1.5.3. Delimitación del Universo. ....   | 10   |
| 1.6 JUSTIFICACIÓN.....   | 11   |
| 1.7 LIMITACIONES.....  | 18   |
| CAPÍTULO 2   |      |
| MARCO REFERENCIAL .....  | 19   |
| 2.1 ANTECEDENTES.....  | 20   |
| 2.2 MARCO CONCEPTUAL.....  | 35   |
| 2.3. MARCO TEÓRICO .....   | 39   |
| 2.3.1.Enfoque curriculares.....  | 40   |
| 2.3.1.1.Enfoque socioformativo.....  | 41   |
| 2.3.2. El aprendizaje basado en competencias .....   | 43   |
| 2.3.2.1. Orígenes del enfoque por competencias.....  | 45   |
| 2.3.2.2. Las metas o propósitos en el enfoque por competencias.....                          | 46   |
| 2.3.2.3. Los saberes o tipología de los contenidos bajo el enfoque por competencias.....     | 47   |
| 2.3.3. El enfoque por competencias en el ámbito de la Educación Básica General Panameña..... | 51   |
| 2.3.4. Competencias comunicativas. ....  | 52   |
| 2.3.4.1.Descriptores de la competencia comunicativa .....                                    | 57   |
| 2.3.5. Evaluación por competencias.....  | 59   |
| 2.3.5.1.Metodología de la evaluación de aprendizajes desde el enfoque de competencias. ....  | 63   |

|  |            |
|--|------------|
| 2.3.5.2. Tipología de la evaluación de los aprendizajes.....                       | 68         |
| 2.3.5.3. Procedimientos e instrumentos de evaluación .....                         | 76         |
| 2.3.5.4. Monitoreo y evaluación de la competencia comunicativa .....               | 108        |
| 2.3.5.5. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y<br>Limitaciones..... | 118        |
| <b>CAPITULO 3</b>  |            |
| <b>MARCO METODOLÓGICO.....</b>   | <b>119</b> |
| 3.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN .....   | 120        |
| 3.1.1. Diseño de investigación .....   | 120        |
| 3.1.2. Tipo de investigación .....   | 121        |
| 3.2. VARIABLES .....   | 121        |
| 3.2.1. Definición operacional de variables.....                                    | 121        |
| 3.2.1.1. Competencias comunicativas.....   | 121        |
| 3.2.1.2. Prácticas evaluativas.....  | 122        |
| 3.2.2. Operacionalización de variables.....  | 122        |
| 3.3. UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA .....   | 123        |
| 3.3.1. Universo.....   | 123        |
| 3.3.2. Población.....  | 123        |
| 3.3.3. De docente.....   | 124        |
| 3.3.3.1. Tipo de muestreo para docente.....  | 125        |
| 3.3.4. De estudiantes.....   | 126        |
| 3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....                         | 127        |
| 3.4.1. Técnicas.....   | 127        |
| 3.4.1.1. Análisis documental.....  | 128        |
| 3.4.1.2. Encuesta.....   | 128        |
| 3.4.1.3. Test.....   | 128        |
| 3.4.2. Instrumentos de recolección de datos.....                                   | 128        |
| 3.4.2.1. Matriz de análisis.....   | 128        |
| 3.4.2.2. Cuestionario.....   | 129        |
| 3.4.2.3. Pruebas orales y escritas.....  | 129        |
| 3.4.3. Técnicas de análisis de datos.....  | 138        |
| 3.5. PROCEDIMIENTO.....  | 139        |
| 3.6. CRONOGRAMA.....   | 141        |
| 3.7. PRESUPUESTO.....  | 142        |

|  |     |
|--|-----|
| <b>CAPITULO 4</b>  |     |
| <b>PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS</b>                                       | 143 |
| 4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL                            | 144 |
| 4.1.1. De los programas de estudios  | 145 |
| 4.1.2. De las planificaciones didácticas de los docentes                           | 155 |
| 4.1.3. De los instrumentos de evaluación diseñado por los docentes                 | 164 |
| 4.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO                                   | 172 |
| 4.2.1. Presentación de los resultados  | 172 |
| 4.2.2. Análisis de los resultados del cuestionario                                 | 201 |
| 4.3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LAS PRUEBAS ESCRITAS Y ORALES                   | 204 |
| 4.3.1. Prueba de comprensión oral y escrita  | 204 |
| 4.3.2. Análisis de resultados de las pruebas de comprensión oral y escrita         | 223 |
| 4.3.3. Presentación y análisis de los resultados de la prueba de expresión escrita | 224 |
| 4.3.4. Presentación y análisis de los resultados de la prueba de velocidad lectora | 227 |
| 4.4. COMPARACIÓN DE CATEGORÍAS SEGÚN FUENTES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN         | 231 |
| <b>CONCLUSIONES</b>  | 236 |
| <b>RECOMENDACIONES</b>   | 243 |
| <b>CAPÍTULO 5</b>  |     |
| <b>PROPUESTA</b>   | 245 |
| <b>GUÍA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b>                                      | 246 |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>  | 322 |
| <b>ANEXO</b>   | 327 |

## Índice de Tablas

| # de Tabla | Título  | Página |
|------------|---|--------|
| 1          | Cronología de las Deficiencias en primer grado de primaria años escolares 2000-10                                 | 13     |
| 2          | Indicadores Educativos de la educación primaria oficial, por sexo, en Región Educativa de Colón, año lectivo 2015 | 15     |
| 3          | Deficiencias en primaria, de la región de Colón por grado y zona en la asignatura de español, 2017                | 16     |
| 4          | Deficiencias en primaria, de la región de Colón en porcentaje por grado y zona en la asignatura de español, 2017  | 33     |
| 5          | Matriz de tamaños muestrales para diversos márgenes de error- docentes  | 129    |
| 6          | Población y muestra de la Unidad de análisis docentes   | 130    |
| 7          | Matriz de tamaños muestrales para diversos márgenes de error- estudiantes   | 131    |
| 8          | Procesos cognitivos de la destrezas de comprensión oral y escritas  | 135    |
| 9          | Niveles de logro para la velocidad lectora  | 142    |
| 10         | Registro de la velocidad lectora  | 144    |
| 11         | Presupuesto para el desarrollo de la investigación  | 148    |
| 12         | Relación entre los procesos cognitivos de los rasgos del perfil de egreso en la competencia comunicativa          | 153    |
| 13         | Consolidado de objetivos de aprendizajes  | 154    |
| 14         | Consolidados de indicadores de logros   | 157    |
| 15         | Matriz de análisis de planificaciones docentes  | 168    |
| 16         | Sexo  | 178    |
| 17         | Título académico  | 179    |
| 18         | Conoce los rasgos de perfil   | 180    |
| 19         | Seleccione la actividad que corresponde a un descriptor de la competencia comunicativa...                         | 181    |
| 20         | Evaluar significa   | 182    |
| 21         | Sabe usted cual es la cantidad de palabras por minuto que debe ser capaz de leer los estudiantes...               | 184    |
| 22         | Antes de aplicar una evaluación sumativa tiene usted evidencia del nivel de desempeño de sus estudiantes.         | 185    |
| 23         | Realiza evaluación diagnostica a su grupo...  | 185    |
| 24         | Los ejercicios escritos constituyen la forma más común de evaluar   | 186    |

|    |  |     |
|----|--|-----|
| 25 | Acostumbra a brindar realimentación en caso de que los estudiantes así lo requieran.                       | 187 |
| 26 | Seleccione de los actores educativos aquellos que usted considera deben ser los responsables de evaluar... | 188 |
| 27 | Aspectos de conocimientos que usted haya evaluado...   | 189 |
| 28 | Con qué instrumentos acostumbra usted evaluar los contenidos de la asignatura de español.                  | 190 |
| 29 | Quiénes son los protagonistas de la historia   | 210 |
| 30 | A qué se refiere la entrevistadora cuando le pregunta a la ilustradora cómo es la chica de la historia...  | 211 |
| 31 | Qué significa que Felicidad es una niña despierta  | 212 |
| 32 | Qué significa que los ojos de Felicidad son vivarachos   | 213 |
| 33 | Qué frase resume mejor la descripción de Marcial   | 214 |
| 34 | Qué tiene en común los protagonistas de la historia  | 215 |
| 35 | Lo que hemos escuchado   | 216 |
| 36 | Qué palabra describió Sara al principio en su cuaderno   | 217 |
| 37 | Para qué Sara hablaba bajo cuando le preguntaba su madre   | 218 |
| 38 | Marca con una x si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas                                     | 219 |
| 39 | Qué significa que las letras en los dibujos son hermanos de padre y madre                                  | 220 |
| 40 | En el cuarto párrafo la autora compara las palabras con...   | 221 |
| 41 | Qué son las farfanías para Sara  | 222 |
| 42 | De qué otra manera puedes decir mezclando vocales y consonantes ala buena de dios                          | 223 |
| 43 | Qué siente Sara con las farfanías  | 224 |
| 44 | Qué tipo de texto has leído  | 225 |
| 45 | Qué significa el año entre paréntesis después del nombre del autor   | 226 |
| 46 | Comprensión oral   | 227 |
| 47 | Comprensión escrita  | 228 |
| 48 | Invitación de cumpleaños- Coherencia   | 230 |
| 49 | Invitación de cumpleaños - Cohesión  | 231 |
| 50 | Invitación de cumpleaños – Adecuación y presentación   | 232 |
| 51 | Cantidad de palabras leídas en un minuto por los estudiantes de la muestra                                 | 234 |
| 52 | Nivel general de la velocidad lectora de estudiantes   | 235 |



## Índice de Figuras

| # De Figuras | Título   | Página |
|--------------|--|--------|
| 1            | Mapa de ubicación de las escuelas que participan del estudio                                     | 10     |
| 2            | Promedios de español de tercer grado, por región<br>SINECA 2007                                  | 21     |
| 3            | Promedio de Español de sexto grado SINECA 2005   | 22     |
| 4            | Niveles de desempeño de las evaluaciones Crecer – 2016   | 24     |
| 5            | Descripción de los niveles de logro de la Prueba Censal<br>Creceer-2016                          | 25     |
| 6            | Distribución de los puntajes a nivel nacional en la prueba<br>Censal Creceer -2016               | 26     |
| 7            | Distribución de los porcentajes por niveles de logro en la<br>prueba Censal Creceer -2016        | 26     |
| 8            | Distribución de los Puntajes Promedios por Región<br>Educativa, en la prueba Censal Creceer 2016 | 27     |
| 9            | Consolidado por áreas específicas del lenguaje en la prueba<br>Censal - 2017- Región de Colón    | 29     |
| 10           | Preguntas para establecer propósitos de la secuencia<br>didáctica                                | 46     |
| 11           | Preguntas para activar conocimientos previos-texto narrativo                                     | 80     |
| 12           | Preguntas para activar conocimientos previos.  | 81     |
| 13           | CQA  | 82     |
| 14           | Guía de anticipación   | 84     |
| 15           | Pregunta guía  | 85     |
| 16           | Estrategia RA-P-RP   | 86     |
| 17           | Ejemplo de inferencias   | 88     |
| 18           | Estrategia QQQ   | 92     |
| 19           | Recuerdo o paráfrasis  | 93     |
| 20           | Guía de entrevista   | 98     |
| 21           | Estrategia para evaluar la lectura   | 99     |
| 22           | Escala para evaluar la lectura   | 102    |
| 23           | Lista de cotejo para evaluar lenguaje oral   | 105    |
| 24           | Guía de observación de lectura oral  | 106    |
| 25           | Rasgos del perfil por competencia  | 152    |
| 26           | Objetivos según nivel de proceso cognitivo   | 156    |
| 27           | Comparación entre Objetivos de aprendizaje e indicadores   | 160    |
| 28           | Título académico   | 179    |
| 29           | Conoce los rasgos de perfil  | 180    |
| 30           | Seleccione la actividad que corresponde a un descriptor de la<br>competencia comunicativa...     | 182    |
| 31           | Evaluar significa  | 183    |
| 32           | Sabe usted cual es la cantidad de palabras por minuto que  | 184    |

|    |  |     |
|----|--|-----|
|    | debe ser capaz de leer los estudiantes...  |     |
| 33 | Realiza evaluación diagnóstica a su grupo...   | 186 |
| 34 | Los ejercicios escritos constituyen la forma más común de evaluar  | 187 |
| 35 | Seleccione de los actores educativos aquellos que usted considera deben ser los responsables de evaluar... | 188 |
| 36 | Aspectos de conocimientos que usted haya evaluado...   | 190 |
| 37 | Con qué instrumentos acostumbra usted evaluar los contenidos de la asignatura de español.                  | 191 |
| 38 | Quiénes son los protagonistas de la historia   | 211 |
| 39 | A qué se refiere la entrevistadora cuando le pregunta a la ilustradora cómo es la chica de la historia...  | 212 |
| 40 | Qué significa que Felicidad es una niña despierta  | 213 |
| 41 | Qué significa que los ojos de Felicidad son vivarachos   | 214 |
| 42 | Qué frase resume mejor la descripción de Marcial   | 215 |
| 43 | Qué tiene en común los protagonistas de la historia  | 216 |
| 44 | Lo que hemos escuchado   | 217 |
| 45 | Qué palabra describió Sara al principio en su cuaderno   | 218 |
| 46 | Para qué Sara hablaba bajo cuando le preguntaba su madre   | 219 |
| 47 | Marca con una x si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas                                     | 220 |
| 48 | Qué significa que las letras en los dibujos son hermanos de padre y madre                                  | 221 |
| 49 | En el cuarto párrafo la autora compara las palabras con...   | 222 |
| 50 | Qué son las farfanías para Sara  | 223 |
| 51 | De qué otra manera puedes decir mezclando vocales y consonantes ala buena de dios                          | 224 |
| 52 | Qué siente Sara con las farfanías  | 225 |
| 53 | Qué tipo de texto has leído  | 226 |
| 54 | Qué significa el año entre paréntesis después del nombre del autor   | 227 |
| 55 | Comprensión oral   | 228 |
| 56 | Comprensión escrita  | 229 |
| 57 | Invitación de cumpleaños- Coherencia   | 231 |
| 58 | Invitación de cumpleaños - Cohesión  | 232 |
| 59 | Invitación de cumpleaños – Adecuación y presentación   | 233 |
| 60 | Velocidad lectora  | 236 |

## INTRODUCCIÓN

La evaluación es una actividad habitual y comun en nuestra vida cotidiana, reiteradamente nos vemos obligados a tomar medidas, para las cuales previamente se requiere ejecutar alguna forma de apreciación. Por ejemplo, para decidir cuál es el instante más pertinente para cruzar la calle, es necesario ejecutar una rápida valoración de la realidad, aunque no tomemos conciencia de que la estamos desarrollando. En otras oportunidades , por ejemplo, cuando debemos ventilar la adquisición de una finca, la desición es más difícil y por tanto el proceso evaluativo que le sirve de base es más complejo.

En la praxis docente, así como en la vida cotidiana, la evaluación se halla integrada en la esencia misma de la actividad. En muchas ocasiones se realizará en forma casi inconsciente, cuando, por ejemplo, se disponga cuál es el período más ventajoso para dar por terminado un trabajo grupal. En otros casos, las medidas serán más complejas, por ejemplo, cuando se trate de comprobar que estudiante debe ser promovido, no obstante, sea cual fuere la complejidad de la decisión a tomar, siempre la apreciación será una actividad significativa, puesto que se halla en juego el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación obedece primordialmente a la capacidad del docente para expresar juicios cimentados y objetivos sobre el valor de un determinado aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para elaborar dicho juicio, los instrumentos constituyen una valiosa apoyo, aunque no son soluciones extraordinarias, sino que su función radica en suministrar información objetiva, sobre la cual el docente emitira un juicio y tomará decisiones. Cuanto más precisa sea la valoración del contexto, más eficaz será la gestión del aprendizaje hacia el logro de objetivos.

Es costumbre pensar que la lectura y escritura son aprendizajes inconscientes, instintivos y puramente instrumentales, pero en realidad son aprendizajes básicos cuya transferencia cognitiva y afectiva van mucho más lejos de lo que lograríamos suponer, tanto así que a nivel universal, se consideran tres aprendizajes básicos para la vida: la lectura, la escritura y el pensamiento lógico-matemático.

Estas destrezas son significativas para desarrollar niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción positiva con los demás seres y con el medio, además de que son habilidades muy valiosas para aprender, seguir estudiando y seguir aprendiendo. En el mundo actual la capacidad para aprender a lo largo de la vida no sólo es una necesidad, por la celeridad con que progresa la ciencia y la tecnología, sino que es también un derecho de todos, que tiene que ver con la justicia que tanto necesitamos para acortar las brechas que existen en nuestro país.

Garantizar estos aprendizajes en todos los estudiantes de los centros escolares, debe convertirse en un compromiso sociopolítico y ético fundamental, que se convierte en una obligación que se debe cumplir. Por otro lado, el impetuoso adelanto de la tecnología en el área de la comunicación y de la información, llevó a cuestionar, en algún momento, que la imagen y la palabra hablada substituirían ventajosamente a la lectura y la escritura; no obstante, la realidad demuestra que la habilidad lectora y la producción escrita tienen mayor presencia en el mundo globalizado, donde el acceso a la información llega primordialmente por escrito a través del Internet, un medio cada vez más generalizado. Pero no basta con leer mecánicamente, más importante es desarrollar las habilidades que permitan comprender, seleccionar, organizar, procesar y utilizar la información; de lo que se deduce que el uso de sistemas informáticos requiere la aplicación de habilidades lectoras, de escritura y de pensamiento lógico, cada vez más desarrolladas.

Es aquí donde radica la importancia de este estudio que se centra en indagar acerca de las estrategias e instrumentos de evaluación que implementan los docentes de primaria en la asignatura de español de los centros oficiales unigrado de la zona N°11 de la Región Educativa de Colón para determinar el nivel de competencia comunicativa que poseen los estudiantes.

El trabajo está estructurado en cinco (5) capítulos los cuales se detallan a continuación:

En el capítulo uno se hace un planteamiento de los aspectos generales de la investigación como son: la descripción del problema, las preguntas de investigación, la hipótesis, los objetivos generales y específicos, la delimitación y justificación de la investigación y las limitaciones encontradas durante el estudio.

En el segundo capítulo se recogen los antecedentes y el marco teórico-conceptual, en el que se cimentan el estudio. El tercero comprende el marco metodológico y se presenta una descripción del diseño de investigación y los aspectos concernientes al mismo.

En el cuarto capítulo contempla el análisis de los resultados encontrados durante la investigación así como las conclusiones y recomendaciones y en el último capítulo la propuesta concerniente a una guía de evaluación de los aprendizajes y posteriormente la bibliografía y el anexo.

## RESUMEN

La evaluación es un componente fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. El cambio de enfoque de enseñanza por parte del Ministerio de Educación al de competencias, ha supuesto un nuevo replanteamiento de la evaluación hacia nuevas formas de evaluar, que tengan en cuenta conceptos, procedimientos y actitudes, y con ello la necesidad de utilizar nuevos instrumentos de evaluación contextualizados a la realidad de los estudiantes, que brinden una verdadera evaluación formativa ofrezcan de esta forma apoyo a los estudiantes para que logren un desarrollo integral.

Este ha sido, junto a otros, uno de los objetivos de este trabajo de investigación, que ha consistido en valorar la eficacia y eficiencia de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que implementan los docentes de primaria, en la asignatura de español para determinar los niveles de competencias comunicativas en los estudiantes de la Zona N° 11, de los Centros Oficiales unigrados de la Región Educativa de Colón, para ello se han realizado análisis de los programas de estudio desde kínder hasta sexto grado, de la asignatura de español, el estudio de las planificaciones docentes, el análisis de los instrumentos diseñados por los docentes para evaluar las competencias comunicativas, así como la caracterización de las áreas de conocimiento lingüístico, de los estudiantes donde presentan las mayores y menores dificultades. El estudio también contemplo la opinión de los propios docentes acerca de lo que ocurre en las aulas respecto a la evaluación de la competencia comunicativa.

El abundante material que ha sido objeto de estudio nos demuestra que las concepciones y las prácticas de evaluación que siguen presidiendo en las aulas en la actualidad son las tradicionales y que nos queda un largo camino por recorrer hasta adaptarse a los planteamientos y necesidades que el Currículo y la sociedad de hoy demandan de la educación.

## SUMMARY

Evaluation is a fundamental component in the learning process. The change of teaching approach by the Ministry of Education to the competence, has meant a new rethinking of the evaluation towards new ways of evaluating, which take into account concepts, procedures and attitudes, and thus the need for Using new evaluation tools contextualized to the reality of the students, who provide a true formative evaluation offer in this way support to the students to achieve an integral development.

This has been, together with others, one of the objectives of this research work, which has been to assess the effectiveness and efficiency of the learning assessment practices implemented by primary teachers, in the Spanish course to determine The levels of communicative competence in the students of Zone N ° 11, of the official centers Unigrados of the educational region of Colón, for this they have carried out analysis of the programs of study from kindergarten to sixth grade, of the signature of Spanish, the Study of the educational planning, the analysis of the instruments designed by the teachers to evaluate the communicative competencies, as well as the characterization of the areas of linguistic knowledge, of the students where they present the major and Minor difficulties.

The study also contemplates the opinion of the teachers themselves about what is happening in the classrooms regarding the evaluation of communicative competence. The abundant material that has been studied shows that the conceptions and evaluation practices that continue to preside in the classrooms today are the traditional ones and that we have a long way to go to adapt to the approaches and Needs that today's curriculum and society demand from education.

**CAPÍTULO 1**  
**ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN**



## **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Generalmente la actividad de evaluación es una práctica que le compete exclusivamente al docente, a quien se le considera el idóneo para garantizarla; el estudiante depende completamente del docente en cuanto a la valoración de la calidad de sus aprendizajes. Esta particular forma de evaluar, es utilizada en muchas ocasiones, como una forma de conservar la disciplina de los estudiantes lo que genera muchas veces, actitudes de dependencia e inactividad frente a su propio aprendizaje: si a la tarea no se le asigna una nota, el estudiante no se esfuerza de la misma forma, ya que sus intereses se limitan a la consecución de una remuneración inmediata, representada en este caso por las calificaciones.

Una evaluación que se fundamenta en las pruebas aplicadas únicamente por el docente, se convierte en una actividad exclusivamente para certificar el aprendizaje en la cual los estudiantes posiblemente no poseen claridad de cuales fueron los criterios utilizados para corregirlos, o qué esperaba el docente, que ellos fueran capaces de hacer. El resultado de esta evaluación se resume sólo en una calificación formulada por otro y no en un análisis de las dificultades que el mismo estudiante fue hallando durante el proceso de lectura o escritura, ni en el logro obtenido en un evento comunicativo en una ambiente determinado.

Indistintamente, la evaluación es pensada como un período último de la actividad del estudiante y la realizada al inicio o durante el trabajo, es considerada como un registro que puede tomarse en cuenta para la nota final. El estudiante puede sentirse generalmente preocupado o juzgado y en algunas ocasiones adopta conductas que lo llevan a obviar este control con tal de no correr el riesgo de exponer sus dificultades o sus faltas, porque éstos se tomaran en cuenta para la calificación final.

Sin embargo las investigaciones muestran el beneficio que puede lograr a partir del tratamiento de los errores en el aprendizaje, ya que ellos son, no solamente aprobados, sino que útiles y necesarios en el proceso de construcción de sus conocimientos.

También los padres ejercen una fuerte presión sobre la escuela para que ésta califique permanentemente a los alumnos; las notas constituyen la principal información que ellos poseen sobre el trabajo de sus hijos, de tal modo que si el niño o adolescente no lleva notas periódicamente a su casa, los padres sospechan acerca de la calidad del aprendizaje de sus hijos y de la seriedad del docente. Por otra parte coexisten varias formas para crear un proceso de evaluación dentro del ambiente educativo. Estas responden a pensamientos, enfoques y posturas que se encuentran en un determinado espacio y tiempo histórico.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, esta no puede manifestarse como algo aislado e imparcial alejado del contexto en que se encuentra, sino que hay que considerar que puede ser afectada por elementos sociales, económicos y políticos, consiguientemente, debe entenderse como un componente de un todo integrado y no como una acciones aislada, sin concordancia alguna con los demás elementos de dicho sistema.

Teniendo en consideración lo anteriormente señalado, es trascendental que se examinen los numerosos aspectos y elementos esenciales del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, entre ellos la planificación didáctica, las estrategias de enseñanza utilizadas, las actividades para el aprendizaje y sus resultados, las estrategias e instrumentos utilizados para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes y los materiales y recursos didácticos, entre otros.

Tradicionalmente, la evaluación es pensada como la fase final del proceso de enseñanza-aprendizaje, con preponderancia absoluta de la función calificadora, sin tener en consideración ni el proceso ni los elementos que intervienen en el rendimiento de los estudiantes. Su idea está fundamentada en la cuantificación, por lo que evaluar se asemeja con la medición de conocimientos.

La normativa vigente que sistematiza la evaluación de los estudiantes, no es producto del consenso de los docentes ni tampoco ha sido divulgado mediante cursos de formación al personal, sino que se señalan algunas pautas y los docentes las asumen como mejor las interpretan. A raíz de esto, se ha suscitado cierta confusión en la mayoría de los docentes, presentándose escenarios en que estos continúan evaluando de la misma manera que lo venían haciendo tradicionalmente o de la forma como ellos recuerdan que eran evaluados por sus docentes; generando en ellos resistencia a los cambios que se están realizando en la actualidad pedagógica, por lo que la evaluación se sigue realizando al final de la actividad educativa y se fundamenta en establecer los niveles de rendimiento o resultados obtenidos por los estudiantes a partir de los objetivos preestablecidos en la programación didáctica.

En la evaluación tradicional, para evidenciar los niveles de conocimiento de los estudiantes, se utilizan las pruebas escritas como instrumento imprescindible, además, algunos docentes recurren a otros instrumentos y medios tales como: las exposiciones orales, los trabajos de investigación, las pruebas rápidas, entre otras, de los cuales se adquieren datos que se cuantifican a través de una calificación numérica. Este sistema de evaluación se caracteriza entre otros aspectos por ser en una sola dirección, y encaminado hacia el estudiante, realizado sobre aspectos que son visibles y capaces de ser cuantificables, provocando la competencia entre los estudiantes y a la

vez es utilizado para controlar a través de recompensas y sanciones, suele emplearse a destiempo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conforme con el concepto actual de evaluación para la Educación Panameña, los docentes deben ser más abiertos y flexibles y estar dispuestos a efectuar cambios en sus praxis evaluativas, pues se considera que la misma es un elemento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, por consiguiente forma parte implícita del mismo proceso pedagógico. Desde esta perspectiva, la evaluación puede ser considerada una actividad de investigación-acción circunscrita dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación se debe caracterizar por la utilización de estrategias metodológicas creativas que permitan acumular un sin número de informaciones de forma continua y permanente, las cuales nos muestran niveles de aportaciones en la construcción de conceptos, procedimientos, habilidades, destrezas y actitudes por parte del estudiante.

Las ideas anteriores, conforman la problemática en cuestión. Para indagar tal escenario utilizaremos como marco de referencia, las dimensiones esenciales de la evaluación educativa, las etapas y elementos enlazados en las evaluaciones.

## **1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Lo planteado permite estructurar las siguientes interrogantes de esta investigación:

¿Cuáles son las prácticas de evaluación que emplean los docentes de primaria en

la asignatura de español, que atienden a los estudiantes de los centros oficiales unigrado de la zona número once (N°11) de la Región Educativa de Colón, para determinar el nivel de competencia comunicativa?

¿Cuáles son las competencias comunicativas que deben desarrollar los docentes según los programas de estudios del nivel de básica general?

¿Qué concepto de evaluación subyacen en las prácticas evaluativas implementadas por los docentes de primaria, de las escuelas unigrado de la zona número once de la Región Educativa de Colón?

¿Las estrategias e instrumentos de evaluación que implementan los docentes de primaria durante la asignatura de español se corresponden con los objetivos e indicadores de aprendizaje propuestas?

¿Cuáles son las áreas de conocimiento lingüístico, de los estudiantes de séptimo grado egresados en el 2017 de las escuelas Juan García Torres y Adelaida Herrera, en las que se presentan las mayores y menores dificultades y cómo fueron evaluadas?

¿Es necesario el diseño de una guía de evaluación, dirigida a potenciar lo concerniente a la evaluación de los estudiantes, como elemento propulsor del cambio-mejora de las prácticas profesionales de los docentes unigrados, que dictan la clases de español y que atienden a los estudiantes del nivel primario de los centros oficiales de la Zona N°11 de la Región Educativa de Colón?

Estas interrogantes nos permitieron formular los siguientes objetivos de investigación:

### **1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Para el desarrollo del estudio se formulan los siguientes objetivos:

### **1.3.1 Generales**

- Valorar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que implementan los docentes de primaria, en la asignatura de español para determinar los niveles de competencias comunicativas en los estudiantes de la Zona N° 11, de los Centros Oficiales unigrados de la Región Educativa de Colón.
- Proponer una guía dirigida a potenciar lo concerniente a la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, como elemento propulsor del cambio-mejora de las prácticas profesionales de los docentes que dictan las clases de español y que atienden a los estudiantes del nivel primario de la Zona N°11 de los centros oficiales de la Región Educativa de Colón.

### **1.3.2 Específicos**

- Identificar las competencias comunicativas que deben desarrollar los docentes en los estudiantes según los programas de estudios del nivel primario de básica general.
- Identificar el concepto de evaluación de los aprendizajes que subyacen en las prácticas evaluativas implementadas por los docentes de primaria, de las escuelas unigrado de la zona 11 de la Región Educativa de Colón.
- Determinar si las estrategias e instrumentos de evaluación que implementan los docentes de primaria en la asignatura de español tienen correspondencia con los objetivos e indicadores de aprendizaje propuestos.
- Caracterizar las áreas de conocimiento lingüístico, de los estudiantes de séptimo grado egresados en el 2017 de las escuelas Juan García Torres y Adelaida Herrera, en las que se presentan las mayores y menores dificultades y describir la forma en que fueron evaluadas.

- Proponer una guía de evaluación dirigida a potenciar lo concerniente a la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, como elemento propulsor del cambio-mejora de las prácticas profesionales de los docentes que imparten la asignatura de español y atienden a los estudiantes de primaria de la Zona N° 11, de los centros oficiales unigrado de la Región Educativa de Colón.

#### **1.4. HIPÓTESIS**

Para Sampieri, Collado y Baptista las hipótesis son las guías para una investigación o estudio, estas indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. De hecho, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación (2010 p.p. 92).

La hipótesis planteada para este estudio es de tipo explicativa o causal ya que se pretende establecer las causas o motivaciones que afirman las relaciones entre las dos variables.

Hipótesis planteada:

- Las prácticas evaluativas que implementan los docentes de primaria en la signatura de español, determinan con claridad los niveles de competencia comunicativa de los estudiantes del nivel primario de las escuelas unigrado de la zona 11 de la Región Educativa de Colón.

#### **1.5. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO**

Delimitar un tema de estudio significa, encaminar en términos definidos el espacio de interés, puntualizar sus alcances, establecer los límites, es decir, trasladar el problema de investigación de un contexto o problema muy grande o de dificultosa solución a una realidad concreta, fácil de manejar.

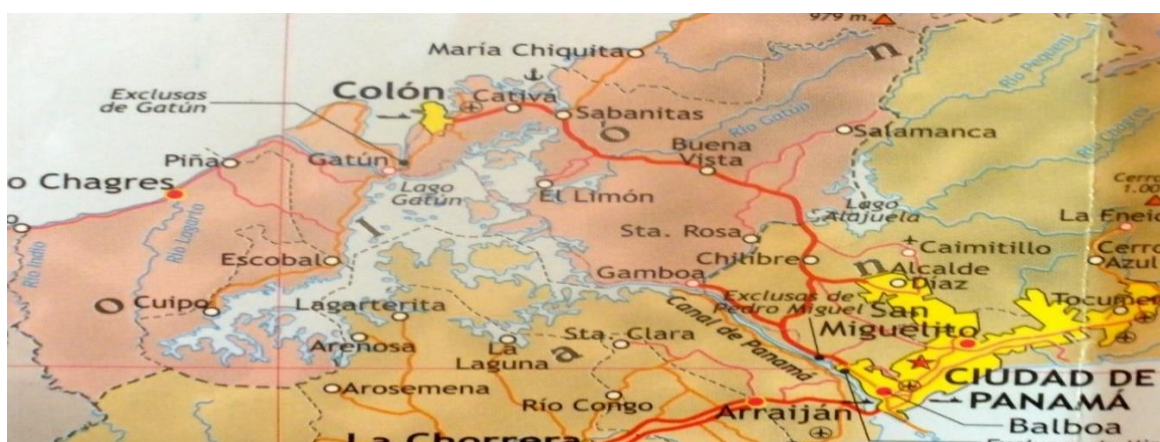
A partir del punto de vista de algunos autores, la delimitación deberá establecerse en cuanto al tiempo y el espacio, para situar el problema en un contexto definido y uniforme. De forma tal que, delimitar una investigación significa, detallar en términos concretos las áreas de interés en la indagación, determinar su alcance y establecer los límites de espacio, tiempo y circunstancias que se le atribuirán al estudio. En la medida en que el objeto bajo estudio esté claramente enunciado y delimitado se favorecerá las posibilidades del investigador de no perderse en la investigación. Es más factible trabajar en condiciones específicas que generales.

Efectivamente, en la delimitación debe formularse los límites de la investigación en términos de espacio, tiempo, universo y del contenido, según el detalle:

**1.5.1. Delimitación Espacial:** está referido al área geográfica y/o espacial en dónde se va desarrollar la investigación. En el caso particular de este estudio el área geográfica en el que se circunscribe es la República de Panamá, provincia de Colón, distrito de Colón, los corregimientos de Ciricito y Escobal.

Participan en este estudio los centros oficiales unigrado de la zona once, que está conformada por trece escuelas (13) de las cuales, once son multigrado quedando solo dos escuelas unigrado para el estudio y cuya ubicación se detalla a continuación:

El centro educativo Juan García Torres, se encuentra ubicado en la comunidad de Cuipo, corregimiento de Ciricito y el centro Adelaida R. de Herrera, en el corregimiento de Escobal (ver figura 1).







*Figura 1.* Mapa de ubicación de las escuelas que participan del estudio, Colegio Adelaida R. de Herrera, ubicada en la comunidad de Escobal y la escuela Juan García Torres, en la comunidad de Cuipo.

**1.5.2. Delimitación Temporal:** hace referencia al periodo o lapso seleccionado para realizar la investigación. La presente investigación se realizará durante un periodo de ocho meses del año lectivo 2018.

**1.5.3. Delimitación del Universo:** este apartado hace referencia a la población, unidades, sector en el que se va aplicar algunas técnicas en la recolección de la información. Responde a quienes, dicho de otro modo, unidades de análisis a ser investigada.

Las unidades de análisis que integran el estudio son los centros educativos unigrados oficiales de la Zona N°11, de la Región Educativa de Colón, la población identificada para realizar el estudio son los estudiantes de séptimo grado egresados en el 2017 de las escuelas Juan García Torres y Adelaida Herrera y los docentes que les impartieron la asignatura de español en el nivel de primaria.

## **1.6 JUSTIFICACIÓN**

La lectura y escritura son aprendizajes que todos los niños y los jóvenes a lo largo de su paso por el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior deben desarrollar. Estos aprendizajes suponen todo un proceso de aprehender que requiere de hábitos, rutinas y de prácticas diarias que se construyen

en la experiencia misma, y que implican una tarea realizada con los docentes, con los compañeros y que comparten en el aula y en la escuela por tanto, requiere una evaluación constante que permita ir observando y registrando el desarrollo de esta competencia e identificando los niveles de progresión de los estudiantes en el manejo del lenguaje.

Sin embargo los procedimientos tradicionales de evaluación que emplean los docentes no permiten que se tenga claridad en los niveles de conocimientos, habilidades o destrezas que tienen los estudiantes, lo hace que se necesite una revisión crítica del proceso evaluativo que se desarrollan en las aulas, con el propósito de identificar las técnicas e instrumentos de evaluación que emplean los docentes para determinar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes.

La evaluación de los aprendizajes constituye una de la mayores preocupaciones que enfrentan los programas de mejoramiento de la calidad de la educación, por tanto la revisión crítica y objetiva de las técnicas e instrumentos de evaluación que implementa los docentes en la asignatura de español, es fundamental para establecer una línea base como punto de partida que permita mejorar los resultados que se han estado obteniendo a lo largo del tiempo y así lo demuestran las estadísticas que año tras año se publica en el Ministerio de Educación y donde se refleja durante un periodo de diez años aproximadamente que el 17% de la población que cursa el primer grado presentan una deficiencia en esta asignatura por lo que podemos inferir que el 83% logró los objetivos propuestos para el nivel. Sin embargo cada año las deficiencias en esta asignatura van en aumento en todos los niveles del sistema educativo panameño.

En el 2017 el porcentaje de deficiencias en la asignatura de español del nivel

primario en la Región educativa de Colón, fue del 10,62% de la población, manteniendo los porcentajes más alto de deficiencias los tres primeros grados. Es por ello que consideramos que este estudio permitirá determinar si las estrategias e instrumentos de evaluación que utilizan los docentes del nivel primario son eficaces y eficientes para certificar el nivel de competencia comunicativa que han logrado desarrollar los estudiantes que culminaron la educación primaria.

Esta asignatura tiene como propósito fundamental conferir a los estudiantes habilidades y destrezas que les permitan comunicarse amplia y acertadamente en el ámbito social, tanto en forma oral como escrita, así como asimilar las diferentes asignaturas que participan en la formación integral y armónica, preparándolos para la actividad laboral, colectiva y creadora, para que cumplan importantes funciones, tales como proporcionar el intercambio humano, organización, desarrollo y expresión del pensamiento y la regulación de la conducta.

Sin embargo, la evaluación del aprendizaje en esta asignatura no ha sido concebida considerando la integración de sus componentes para contextualizarla a la Educación Básica general y que se realice de manera similar a lo que el alumno hace en la sociedad. Los esfuerzos realizados al respecto son notables, pero, se ha obviado valorar las estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados por los docentes para garantizar la calidad en los niveles de rendimiento de los estudiantes.

La evaluación de los aprendizajes es pilar fundamental del sistema educativo, puesto que su fin primordial es mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto determinar que se está haciendo en las aulas, en cuanto a la implementación del proceso de evaluación de los aprendizajes en la asignatura de español como en las

otras, es fundamental para establecer una línea base como punto de partida que permita mejorar los resultados que se están obteniendo a lo largo del tiempo y así lo demuestran las estadísticas que año tras año se publica en el Ministerio de Educación y que presentamos a continuación:

Tabla 1

Cronología de las Deficiencias en Primer grado de Primaria años escolares 2000-10  
Español

|                    | 2000         | 2001        | 2002        | 2003         | 2004        | 2005        | 2006        | 2007        | 2008        | 2009        | 2010        |
|--------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>TOTAL.....</b>  | <b>17,6</b>  | <b>17,3</b> | <b>16,8</b> | <b>16,3</b>  | <b>16,2</b> | <b>16,4</b> | <b>15,7</b> | <b>15,7</b> | <b>15,8</b> | <b>16,8</b> | <b>17,7</b> |
| Bocas del Toro     | 22,7         | 21,2        | 22, 4       | 21,4         | 20,2        | 20,3        | 21,3        | 22,6        | 22,1        | 22,0        | 23,2        |
| Coclé              | 16,05        | 17,3        | 16,1        | 16,85        | 16,9        | 16,5        | 14,6        | 12,6        | 14,4        | 13,7        | 13,7        |
| <b>Colón</b>       | <b>18,53</b> | <b>19,5</b> | <b>17,9</b> | <b>16,87</b> | <b>17,4</b> | <b>17,6</b> | <b>16,4</b> | <b>16,8</b> | <b>16,5</b> | <b>17,3</b> | <b>16,1</b> |
| Chiriquí           | 16,0         | 15,8        | 15,6        | 15,2         | 14,8        | 16,1        | 14,6        | 15,0        | 16,0        | 16,7        | 17,7        |
| Darién             | 29,72        | 33,6        | 29,8        | 26,36        | 28,2        | 25,7        | 23,3        | 23,5        | 24,5        | 24,1        | 24,3        |
| Herrera            | 18,46        | 18,7        | 18,6        | 18,54        | 15,9        | 16,5        | 12,8        | 11,6        | 11,0        | 10,9        | 10,9        |
| Los Santos         | 14,67        | 14,0        | 13,7        | 12,58        | 13,1        | 13,3        | 13,8        | 11,4        | 12,4        | 12,5        | 11,5        |
| Panamá             | <b>12,48</b> | <b>11,6</b> | <b>11,9</b> | <b>11,8</b>  | <b>11,5</b> | <b>11,6</b> | <b>11,5</b> | <b>11,6</b> | <b>11,5</b> | <b>12,0</b> | <b>13,6</b> |
| Panamá Centro      | 12,16        | 11,4        | 10,9        | 11,62        | 12,3        | 11,8        | 11,9        | 12,8        | 11,7        | 12,6        | 13,2        |
| Panamá Este        | 20,25        | 19,2        | 22,9        | 20,53        | 18,3        | 14,8        | 14,1        | 14,5        | 15,0        | 14,3        | 18,7        |
| Panamá Oeste       | 12,73        | 12,6        | 12,7        | 13,36        | 12,4        | 12,9        | 12,5        | 12,3        | 12,6        | 11,9        | 14,1        |
| San Miguelito      | 11,26        | 9,59        | 10,3        | 9,1          | 8,6         | 9,6         | 9,8         | 9,0         | 9,6         | 10,8        | 12,4        |
| Veraguas           | 20,35        | 20,0        | 18,8        | 17,91        | 17,3        | 15,5        | 15,8        | 14,6        | 14,8        | 14,1        | 13,7        |
| Kuna Yala          | 24,73        | 26,4        | 27,7        | 22,62        | 25,5        | 22,3        | 24,8        | 24,8        | 20,0        | 20,9        | 23,4        |
| Emberá             | 39,64        | 32,2        | 30,5        | 32,0         | 32,0        | 33,1        | 35,2        | 30,0        | 26,4        | 35,7        | 37,3        |
| <b>Nogbe Bugle</b> | 25,86        | 25,0        | 23,7        | 23,43        | 24,3        | 25,7        | 23,5        | 24,3        | 24,2        | 28,4        | 28,1        |

**Fuente:** Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, Departamento de Estadística

Según este informe las deficiencias en asignaturas fundamentales del nivel primario oficial son indicativos de que existen fallas en el sistema educativo, puesto que un porcentaje significativo de los estudiantes son promovidos de grado en base a asignaturas complementarias. El problema de las deficiencias adquiere mayor relevancia en tanto su mayor incidencia es en primer grado.

En cuanto a la Región Educativa en la se circunscribe el estudio, se puede observar que el porcentaje de deficiencias en la asignatura de español de primer grado oscila durante los once años en una media del 17,35 %, cantidad preocupante ya que indica que desde el inicio del ciclo escolar se empieza con deficiencias en la asignatura base de todas las demás. Al continuar analizando los indicadores de producto del Sistema Educativo panameño, específicamente en la Región Educativa de Colón, damos un salto al 2015 ya que no se cuenta con la información de los años anteriores, los datos recabados siguen siendo preocupantes pues entre los estudiantes reprobados y desertores, estos representan el 5,65 % de la población que no logra culminar con éxito el año escolar como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2

Indicadores Educativos de la educación primaria oficial, por sexo, en Región Educativa de Colón, año lectivo 2015

| Región Educativa | Total  | Aprobados     |        |        | Reprobados |       |     | Desertores |       |     |
|------------------|--------|---------------|--------|--------|------------|-------|-----|------------|-------|-----|
|                  |        | Total         | Masc.  | Fem    | Total      | Masc. | Fem | Total      | Masc. | Fem |
| Colón            | 26,997 | <b>25,554</b> | 13,099 | 12,455 | <b>989</b> | 625   | 364 | <b>454</b> | 257   | 197 |

**Fuente:** Departamento de Estadística, Ministerio de Educación, 2015

Al analizar los datos se puede observar que los varones presentan el porcentaje más alto de reprobados (4,47%), mientras que las féminas solo el 2,80% de la población. A pesar que la tabla no especifica las áreas que están las deficiencias lo más probable es que se encuentren en las asignaturas básicas del currículo, entre las que se encuentra la asignatura de español que es la base de las otras.

Delimitando cada vez más los datos acerca de los porcentajes de deficiencias que se presentan en la asignatura de español, se muestran en la Tabla 3, las cifras más

recientes desglosadas por zona y grado de la Región Educativa de Colón, en dicha tabla se puede apreciar que a pesar de haber transcurrido siete años desde la última presentación de los porcentajes de deficiencias en el primer grado (ver Tabla 1), el porcentaje de deficiencias disminuye solo en 1,73%, situación que preocupa puesto que cada vez el Ministerio de Educación incrementa esfuerzos para reducir estos niveles de deficiencias sin que al parecer se obtengan buenos resultados.

En la Tabla 3, se pueden apreciar los porcentajes de deficiencias presentados por los estudiantes del nivel primario de la provincia de Colón.

Tabla 3

Deficiencias en Primaria, de la Región de Colón, por grado y zona en la asignatura de español, año escolar 2017

| ZONAS        | TOTAL         | 1°           | 2°           | 3°           | 4°          | 5°          | 6°          |
|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
|              |               | <b>14,37</b> | <b>12,77</b> | <b>11,14</b> | <b>9,87</b> | <b>9,16</b> | <b>6,42</b> |
| <b>1</b>     | 352           | 76           | 76           | 49           | 51          | 68          | 32          |
| <b>2</b>     | 387           | 94           | 105          | 58           | 54          | 51          | 25          |
| <b>3</b>     | 303           | 67           | 84           | 45           | 42          | 26          | 39          |
| <b>4</b>     | 394           | 100          | 66           | 80           | 55          | 52          | 41          |
| <b>5</b>     | 335           | 78           | 65           | 67           | 51          | 48          | 26          |
| <b>8</b>     | 127           | 18           | 21           | 22           | 25          | 36          | 5           |
| <b>7</b>     | 217           | 46           | 41           | 37           | 36          | 29          | 28          |
| <b>8</b>     | 76            | 18           | 9            | 18           | 16          | 7           | 8           |
| <b>9</b>     | 89            | 16           | 15           | 24           | 19          | 11          | 4           |
| 10           | 54            | 12           | 11           | 8            | 9           | 6           | 8           |
| 11           | 94            | 24           | 19           | 18           | 9           | 12          | 12          |
| 12           | 61            | 23           | 14           | 12           | 5           | 5           | 2           |
| 13           | 39            | 7            | 10           | 10           | 8           | 2           | 2           |
| <b>14</b>    | 105           | 14           | 24           | 27           | 15          | 11          | 14          |
| <b>15</b>    | 94            | 29           | 14           | 19           | 16          | 9           | 7           |
| <b>16</b>    | 89            | 15           | 14           | 21           | 10          | 20          | 9           |
| <b>TOTAL</b> | <b>2, 816</b> | <b>637</b>   | <b>588</b>   | <b>515</b>   | <b>421</b>  | <b>393</b>  | <b>262</b>  |

**Fuente:** Elaboración propia con datos recabados en el Departamento de Estadística, Región Educativa de Colón.

Según estas cifras los porcentajes más altos de deficiencias están en los tres primeros grados de la educación primaria y a medida que los estudiantes avanzan en el nivel, estas deficiencias en esta asignatura van disminuyendo hasta quedar en un

6,42% en el último grado de primaria, que pudiéramos inferir que al llegar a sexto grado un 93,58% ha adquirido las competencias lingüísticas que se describe en el perfil de egreso de la educación primaria panameña, mientras que los estudiantes de quinto grado el 90,84% de la población deben estar en proceso de consolidación estas competencias.

Todos los datos anteriormente expuestos muestran la clara la conveniencia de conocer la información concerniente a las estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los docentes del nivel de primaria, en la enseñanza de la asignatura de español, así como tener identificadas las áreas de conocimiento lingüístico, de los estudiantes, en las que se presentan las mayores y menores dificultades y describir la forma en que estas son evaluadas.

Generalmente, la evaluación del lenguaje oral y escrito en los salones de clases, es efectuada por el docente a través de la aplicación de pruebas construidas por él, sobre la base de sus propios objetivos, en escenarios aislados que muchas veces carecen de sentido para los estudiantes. El resultado de estas evaluaciones, habitualmente se traduce en poner notas que califican los logros del estudiante, en comparación con los obtenidos por sus pares. Al evaluar sólo a través de pruebas, el docente raramente toma en consideración las condiciones en las cuales acontece el aprendizaje del estudiante, su entorno cultural, sus experiencias previas; tampoco sitúa esta evaluación en un contexto significativo que le dé sentido a la tarea solicitada.

El impacto de las mejoras que se puedan promover en el sistema educativo panameño, es determinante para reducir la brecha entre ricos y pobres, y mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones, de tal forma que sean capaces de salvaguardar su patrimonio y de proyectarse en la comunidad nacional e internacional

como garantes y miembros de una sociedad global más humana, con mayor equidad y justicia social, capaces de aportar a su desarrollo personal y de la sociedad en general.

## **1.7 LIMITACIONES**

Durante el proceso de investigación se presentaron las limitaciones que a continuación se hacen mención:

- Algunos docentes no quisieron compartir su planeamiento y los instrumentos de evaluación.
- La inasistencia de algunos estudiantes extendió el periodo de evaluación de la velocidad lectora.
- Se solicitó al Departamento de Estadística del Ministerio de Educación los indicadores educativos de los años 2011 al 2015 y no se obtuvo respuesta, lo cual limitó ver la evolución cronológica de las deficiencias en la asignatura de español.



## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO REFERENCIAL**

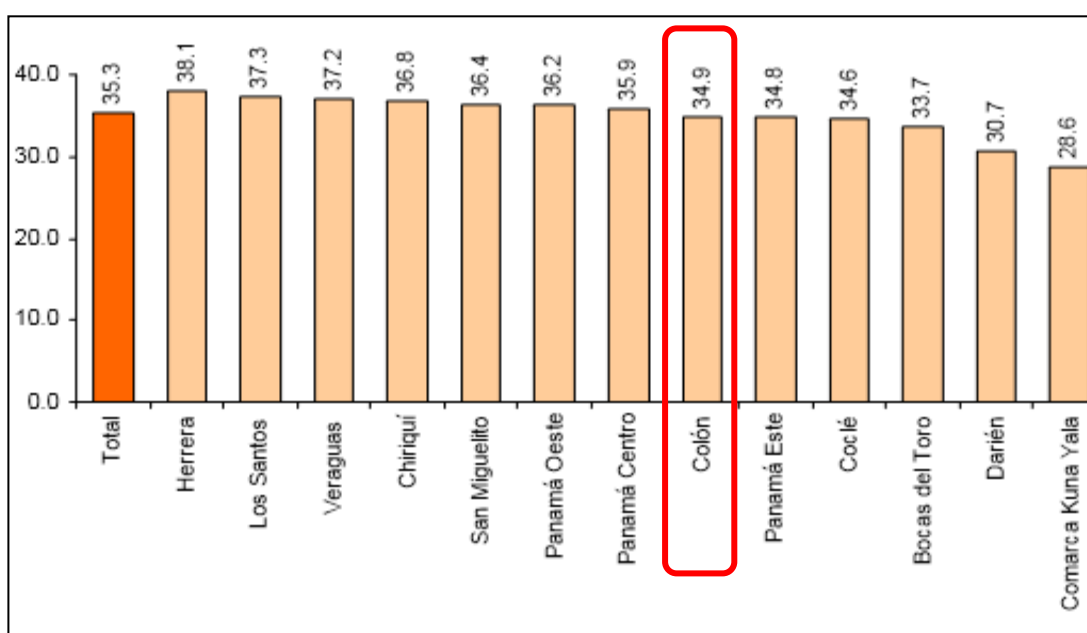
## **2.1 ANTECEDENTES**

En el ámbito nacional se han realizado algunos estudios en cuanto al desempeño de los estudiantes en las áreas del lenguaje, razonamiento lógico matemático, y ciencias naturales entre otros. Así consta en el informe de resultados de las pruebas de logros académicos y factores asociados (SINECA) 2005, donde se señala que a finales del mes de octubre de 1996 se aplicó la primera evaluación del rendimiento a una muestra de estudiantes de tercero, sexto y noveno grado. Dicho informe presenta una descripción de los episodios de evaluación del desempeño de los estudiantes en Panamá.

Según este estudio, el 30 de octubre de 1998 se aplicaron pruebas en una muestra de estudiantes, en las asignaturas de matemática, español y ciencias naturales. En el año 2000, se aplicaron pruebas nacionales a un aproximado de 8,000 estudiantes de sexto grado cuya finalidad consistía en verificar los logros en las capacidades básicas de comprensión, composición, análisis y solución de problemas; mientras que el 2001 se aplicó la prueba nacional denominada “Comprender”, en la que participaron estudiantes de tercero, sexto y noveno grado de la educación básica general. En esta ocasión se buscaba determinar el nivel de logro en las destrezas y habilidades en español, matemática y ciencias naturales.

Evidencias o datos recabados durante estas evaluaciones, no se encontraron y solo se sabe de su existencia por el informe de resultados de las pruebas de logros académicos y factores asociados (SINECA-2007) en las que se mencionan.

En el 2005, siguen los intentos por evidenciar el nivel de logro de los estudiantes en las asignaturas de español, matemática, ciencias naturales incluyéndose en esta ocasión el inglés y las ciencias sociales, en los grados de tercero, sexto, noveno y duodécimo de todo el país. Los resultados obtenidos con la aplicación de estas pruebas en el área de lenguaje en el nivel primario de la educación básica general, que es el ámbito motivo de interés de este estudio fueron las siguientes:



*Figura 2: Promedios de español de tercer grado, por región: SINECA 2007*

**Fuente:** Informe de Resultados de las Pruebas de Logros Académicos y Factores asociados SINECA – Panamá 2007.

En este informe se considera que en los terceros grados del país, existían competencias vulneradas en las áreas que tienen que ver con la comunicación, análisis, inferencias lógicas, identidad, autoevaluación entre otras. Se recomendó en ese entonces como resultado del estudio:

- La ejercitación de la comprensión lectora

- El desarrollo de habilidades del nivel superior como los son aplicación, análisis, síntesis y evaluación.
- La examinación constante de los estudiantes.
- Ejercitación de la redacción de composiciones y la participación en concursos.

El promedio de los estudiantes de tercer grado de la Región de Colón, es uno de los más bajos en comparación con algunas provincias que se encuentran en desventajas en cuanto al ingreso que aportan al país.

En cuanto a los resultados de los sextos grados, se determinó que los niveles de logros eran bajos, considerándose que las competencias estaban siendo vulneradas, las mismas descritas en el grado tercero.

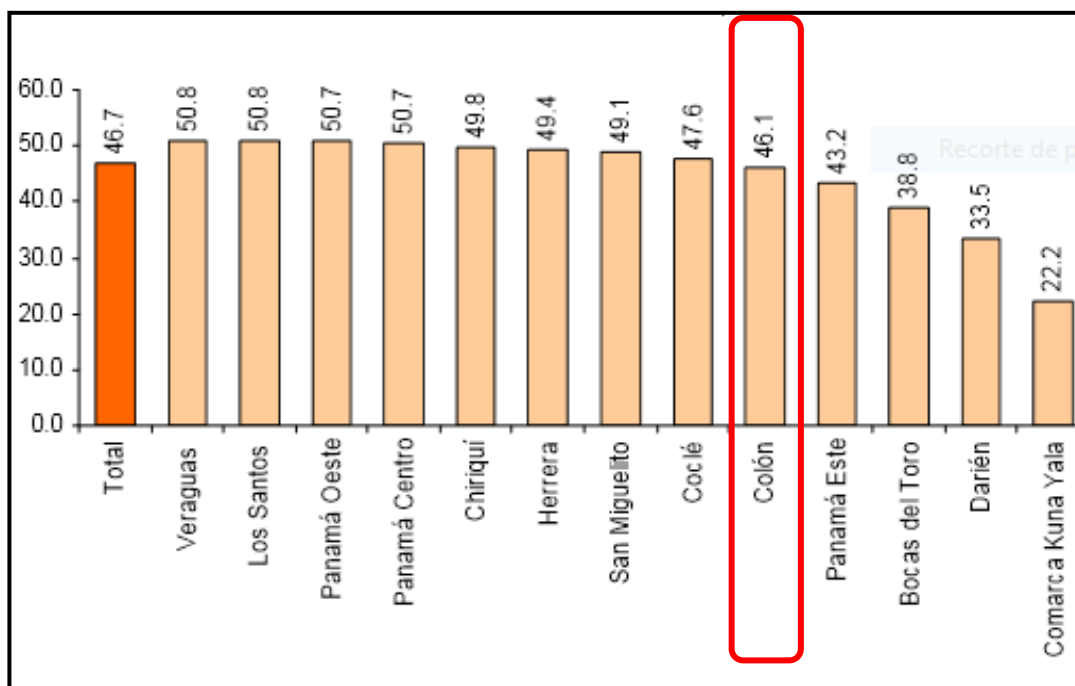


Figura 3. Promedio de Español de sexto grado SINECA 2005

**Fuente:** Informe de Resultados de las Pruebas de Logros Académicos y Factores asociados SINECA – Panamá 2007

Podemos observar que en los resultados de los estudiantes de sexto grado el promedio que reflejan los de la Región de Colón es más alta que el de los terceros

grados, sin embargo se sigue manteniendo en los últimos lugares en comparación con las demás regiones. Por otro lado, los estudiantes de sexto grado reflejan un mejor desempeño con un aproximado de 46,7% en comparación con los estudiantes del grado tercero que reflejan un promedio del 35,3%.

En cuanto a los resultados de los Factores Asociados, se produjeron los siguientes hallazgos:

- El no brindar realimentación positiva y oportuna a los estudiantes después de una evaluación, fue la variable que demostró tener el mayor efecto negativo en la prueba de español de los grados tercero, mientras que en los grupos de sexto grado la variable que tuvo mayor influencia negativa en el área de español fue el vivir en área indígena.

Después del 2005 en cuanto a la implementación de pruebas nacionales con el objetivo de medir el desempeño de los estudiantes de la Educación Básica General, no se cuenta con informes, sino, hasta el 2016 cuando se aplica la primera prueba nacional censal denominada “Crecer”, en estudiantes de tercer grado, cuya finalidad era determinar las habilidades lectoras de los mismos.

Los dominios que se buscaban evaluar en este estudio eran los siguientes:

- Apropiación del sistema alfabético
- Comprensión lectora
- Usos sociales de la lectura y escritura.

La población a la que se dirigió el estudio fue a los estudiantes de tercer grado de los centros educativos oficiales y particulares del país. En dichas pruebas se establecieron niveles de desempeño a partir de los resultados de los estudiantes, distribuido en una escala nominal que va desde la Alfabetización que comprende las

etapas inicial y funcional; las escalas Básico, Satisfactorio y Excelente, como se detalla en el siguiente esquema:

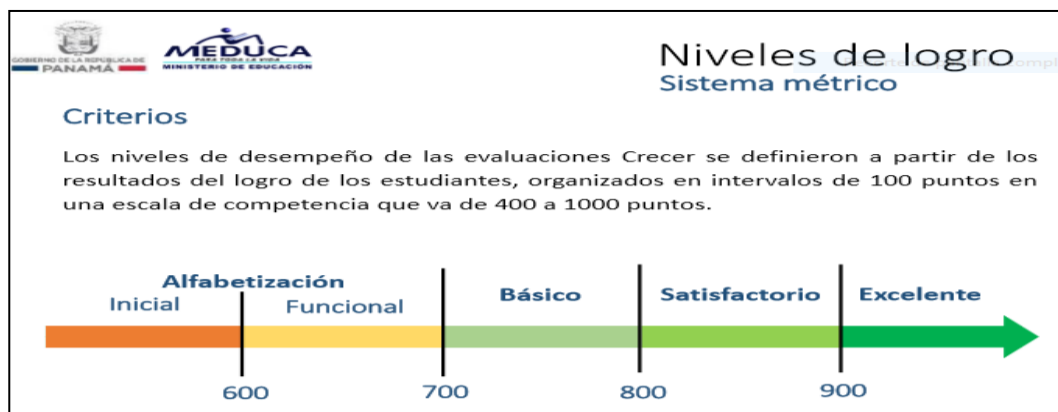


Figura 4. Niveles de desempeño de las evaluaciones Crecer - 2016

**Fuente:** Informe de Resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado en 2016- MEDUCA

Los niveles utilizados para clasificar a los estudiantes que participaron en el estudio según su desempeño, que se describen en la figura 5.

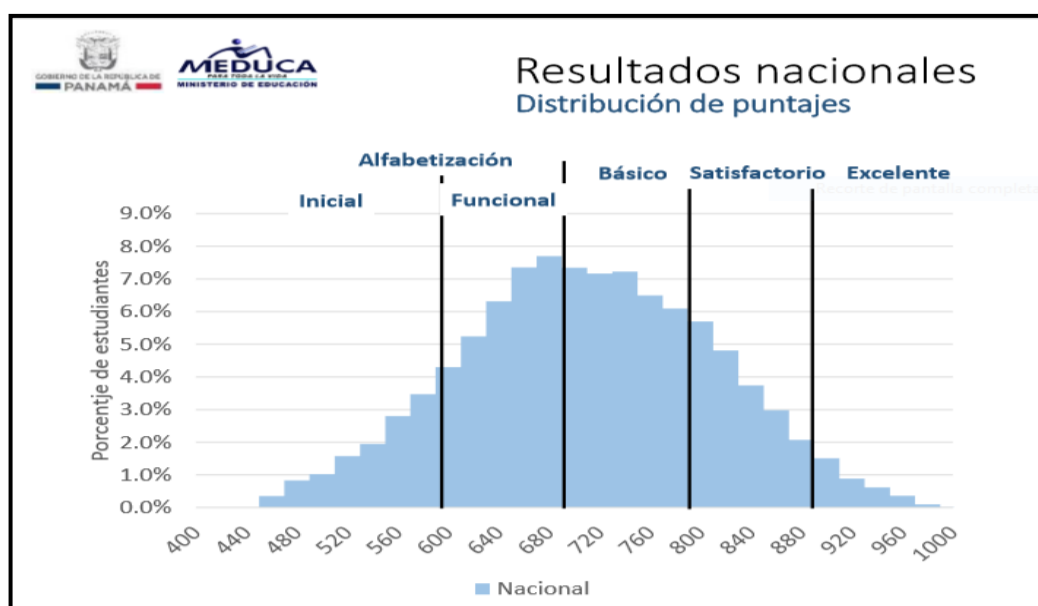
|                       |   |
|-----------------------|---|
| <b>Alfabetización</b> | <b>Inicial:</b> Ha desarrollado las habilidades relacionadas con la apropiación del sistema alfabético.   |
|                       | <b>Funcional:</b> El estudiante en proceso de alfabetización acciona conocimientos lingüísticos y extra lingüísticos para la producción de sentido del texto leído. Es un perfil de lector más autónomo que utiliza una mayor variedad de estrategias de lectura. |
| <b>Básico</b>         | Realiza inferencias, el mayor indicativo de que el estudiante está avanzando para ser un lector que interactúa con autonomía con los textos.  |

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>Satisfactorio</b> | Perfecciona las habilidades descritas en los niveles anteriores y mejora sus habilidades de comprensión, análisis y evaluación.   |
| <b>Excelente</b>     | Se constata la ampliación y dominio de las habilidades referidas en los niveles anteriores. Ha desarrollado habilidades de lectura más allá de las esperadas para la etapa de escolarización en que se encuentran.<br>Realiza actividades sofisticadas de lectura y con diferentes grados de complejidad. |

*Figura 5.* Descripción de los niveles de logro de la Prueba Censal Crecer-2016

**Fuente:** Informe de Resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes de Tercer grado en 2016- MEDUCA

En cuanto a los resultados obtenidos en este estudio se pueden observar en la siguiente gráfica que la mayor parte de la población de los terceros grados, es decir, el 83% se encuentra en los niveles de Alfabetización y Básico, lo que nos permite inferir que una vez más las competencias lingüística de los estudiantes sigue siendo vulneradas.

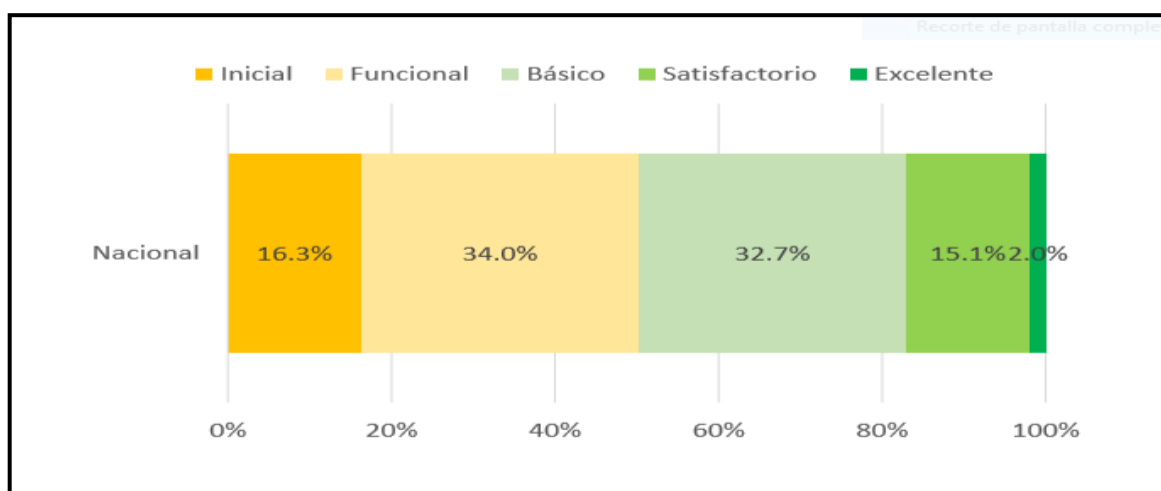


*Figura 6.* Distribución de los puntajes a nivel nacional en la prueba Censal Crecer -2016

**Fuente:** Informe de Resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes

de tercer grado en 2016- MEDUCA, Panamá.

Al analizar la distribución de los estudiantes por niveles de rendimiento solo el 2,0% de esta población tiene consolidada las competencias comunicativas, mientras que un 15,1 % está en proceso de lograrlo como se aprecia en la *figura 7*.



*Figura 7.* Distribución de los porcentajes por niveles de logro en la prueba Censal Crecer -2016

**Fuente:** Informe de Resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado en 2016- MEDUCA- Panamá

En cuanto a los datos expuestos en la gráfica N° 5, la Región Educativa de Colón está cerca de llegar a la media nacional, sin embargo se mantiene en los últimos lugares igual que en los resultados de las Prueba SINECA 2005, a pesar de haber transcurrido once años y que la población estudiantil evaluada no es la misma.





*Figura 8.* Distribución de los Puntajes Promedios por Región Educativa, en la prueba Censal Crecer 2016  
**Fuente:** Informe de Resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado en 2016- MEDUCA, Panamá.

A partir de los resultados obtenidos en esta prueba censal, el Ministerio de Educación se propuso algunas acciones estratégicas a través de la creación del Programa Aprende al Máximo que involucraba la elaboración de estrategias focalizadas, capacitaciones, intervenciones educativas y evaluaciones a los estudiantes.

Se formulan una especie de Estándares a los que llaman Derechos Fundamentales de Aprendizajes, los cuales se pretende convertir en el eje de las praxis educativas en el los tres primeros grados del nivel primario.

Los resultados de esta evaluación censal denominada Crecer, no llegaron de forma oportuna para poder desplegar las acciones estratégicas diseñadas para atender las competencias vulneradas en esta población. Lo que motivó a las autoridades del programa construir nuevamente una prueba para los estudiantes que cursaban en tercer grado durante el año lectivo 2017. De esta forma se aplica una segunda prueba censal a los estudiantes de tercer grado de los centros educativos oficiales del país.

En esta prueba del 2017 se buscaba determinar el nivel de logro en áreas específicas del lenguaje como los son: copia, dictado de palabras, dictado de oraciones, producción de textos, lectura en voz alta y comprensión lectora. Para ello se establecieron cuatro niveles de logro para cada una de las áreas del conocimiento antes descritas y evaluadas que a continuación detallamos:

|         |                        |
|---------|------------------------|
| Nivel 1 | Etapa Previa           |
| Nivel 2 | Etapa Inicial          |
| Nivel 3 | Etapa de Consolidación |
| Nivel 4 | Etapa Competente       |

Los datos recogidos en la Región de Colon, que es el área geográfica donde se desarrolla este estudio arrojaron los siguientes hallazgos que se pueden observar en la *figura 9*.

La población evaluada en esta prueba para la Región de Colón fue de 3979 estudiantes que cursaban el tercer grado del nivel primario.

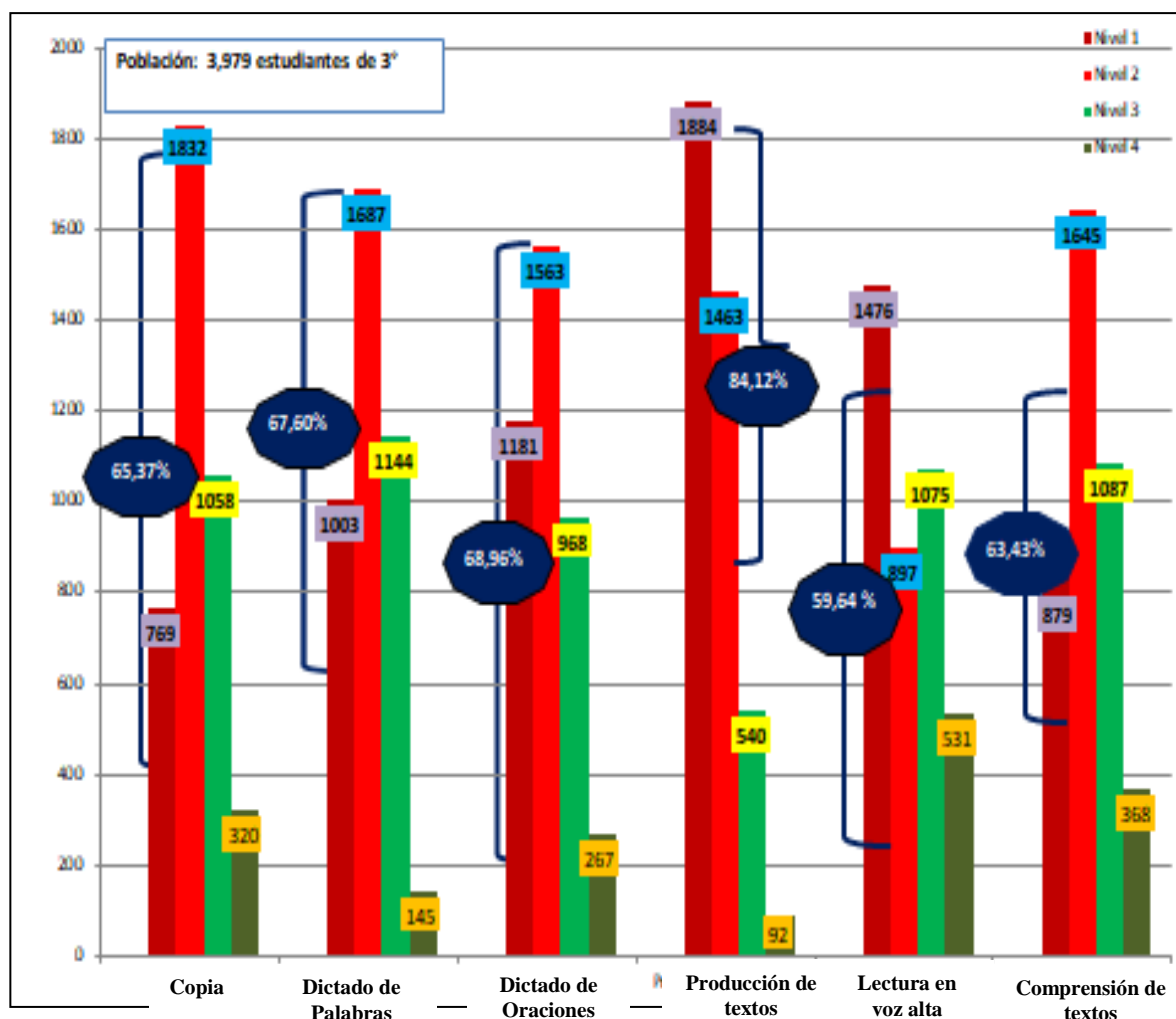


Figura 9. Consolidado por áreas específicas del lenguaje en la prueba Censal - 2017- Región de Colón

**Fuente:** Elaboración propia, con datos recabados en la prueba censal 2017 en la Región de Colón

Al hacer el análisis e interpretación de los resultados para la Región Educativa de Colón, en las diferentes áreas del lenguaje evaluadas, tenemos que en el área de copia el 65,37 % de la población de estudiantes de Tercer grado se encuentran en la etapa previa e inicial según la escala utilizada para la clasificación de los resultados, lo que supone que estos estudiantes presentan los siguientes hallazgos:

- Confusión de letras

- Mezclan mayúsculas y minúsculas
- El tamaño de la grafía es irregular
- El trazo es tembloroso
- No segmenta palabras y no utilizan los signos de puntuación.

En el área del dictado de palabras y oraciones, la mayor población se encuentra en las dos primeras etapas de la escala. En el área del dictado de palabras se encuentra el 67,60% de la población, mientras que en el área de dictado de oraciones, el porcentaje se incrementa en 1,36% es decir, el 68,96% de los estudiantes evaluados, se encuentran en estas etapas y presentan las siguientes evidencias en ambas áreas:

- No identifican las letras que corresponde a los sonidos dictados en la mayoría de las palabras.
- Cuando logran escribir algunas palabras se evidencian omisiones, inversiones y confusiones.
- Solo logran escribir una oración bien pero hay omisiones, inversiones y confusiones.
- Requieren mucho tiempo y repeticiones para lograr transcribir.
- No reflejan uso consistente del uso de las mayúsculas y minúsculas.

El porcentaje más alto en las deficiencias de los estudiantes de tercer grado se presenta en el área de producción de textos, con un porcentaje del 84,12% de la población reflejando según la escala, los siguientes errores:

- El escrito que presentan los estudiantes no es congruente con lo que representa la imagen.
- Algunas oraciones están mal escrita y sin signos de puntuación.

- En algunos casos el escrito es congruente con lo que representa la imagen, pero no redacta las oraciones completa.
- La mayoría de las palabras del relato presentan omisiones, sustituciones y otros errores.

En cuanto a la fluidez de la lectura oral, los estudiantes que se encuentran en las dos primeras etapas de la escala representan un 59,64% de la población, siendo este el porcentaje más bajo entre las deficiencias sin embargo, sigue manteniéndose alto toda vez que es la base para el conocimiento y comprensión del resto de las asignaturas. En esta área los estudiantes presentaron las siguientes falencias:

- Presentan una lectura silábica.
- En algunos casos los estudiantes leen menos de cuarenta (40) palabras por minuto, mientras que los que más leen, de estas etapas, llegan a cuarenta y nueve (49) palabras, cuando el estándar utilizado es de 85 a 99 palabras por minuto para tercer grado.
- Los estudiantes evidencian una lectura lenta de palabra por palabra, tratando de reconocer las sílabas que la integran.
- No tienen ritmo y la lectura refleja esfuerzo.

En cuanto al área de comprensión lectora, se refleja un incremento de la población que no tienen estas competencias consolidadas en comparación con el área de fluidez, reflejando un porcentaje del 63,43% de los estudiantes. En esta área los estudiantes no son capaces de contestar correctamente preguntas de tipo literales o inferenciales de textos escuchados o leídos por ellos.

Al hacer el análisis de los datos obtenidos durante esta evaluación censal, nos llama poderosamente la atención la diferencia entre el área de copia, en la que se

requiere unos procesos cognitivos básicos que le permitan transcribir un texto, y en la cual un 65,37% de los estudiantes no poseen esta área desarrollada, en comparación con la comprensión lectora, que involucra procesos cognitivos más complejos y en la que se evidenció un porcentaje menor (59,54%) de estudiantes que no tienen desarrollada esta competencia, reflejándose una diferencia del 3,79% de los estudiantes que no saben copiar o lo hacen con omisiones, sustituciones, inversiones o confusiones, sin embargo, según estos datos, comprenden lo que leen.

A estos resultados le sumamos los porcentajes de deficiencias obtenidos por los estudiantes que cursaron la educación primaria en el 2017 en la Región educativa de Colón, en la asignatura de español.

Tabla 4

Deficiencias en la asignatura de español, por grado en la Región Educativa de Colón 2017

| <b>Matrícula</b>   | <b>Total deficiencias.</b> | <b>1°</b> | <b>2°</b> | <b>3°</b> | <b>4°</b> | <b>5°</b> | <b>6°</b> |
|--------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 30 848             | <b>2 816</b>               | 637       | 588       | 515       | 421       | 393       | 262       |
| <b>Porcentajes</b> | <b>9,13%</b>               | 14%       | 12,78%    | 11,14%    | 9,87%     | 9,16%     | 6,42%     |

**Fuente:** Elaboración propia con datos proporcionados por el Departamento de Estadística de la Regional de Educación de Colón- 2017

Con los datos recabados se puede observar que el mayor porcentaje de deficiencias están en los tres primeros grados del nivel primario, sin embargo, los estudiantes del primer grado presentan el porcentaje más alto, manteniendo la constante que se refleja en la tabla 1, concerniente a la Cronología de las Deficiencias en Primer grado de Primaria de los años escolares 2000-10, en la asignatura de español.

Por otra parte solo el 9,13% de la matrícula en los niveles de primaria para el año 2017, no lograron las competencias comunicativas por lo que se mantiene un rezago en ese aspecto, según las evaluaciones realizadas por los docentes, pudiendo deducirse que 28,032 estudiantes han desarrollado esta competencia y así ha sido certificada por los docentes al asignar a estos estudiantes una calificación que certifica que han logrado los niveles necesarios en la competencias comunicativa del grado correspondiente.

La mayoría de los estudios realizados en el Ministerio de Educación, acerca del nivel de competencia lingüística de la población escolar, ha tenido como objeto de estudio al estudiante, con el fin de determinar que sabe y que no sabe, muy pocas veces por no decir ninguna, se han estudiado al docente y su práctica dentro de las aulas.

Por otro lado, a nivel nacional muy poco se ha investigado acerca del tema motivo de esta investigación. Sin embargo se ha podido hallar los siguientes trabajos de tesis que se relacionan con el tema investigado y que a continuación presentamos una sinopsis de dichas investigaciones.

Título del estudio: **Enfoque de evaluación educativa y su influencia en las formas de evaluar los aprendizajes por los y las docentes de biología Centro Regional Universitario de Bocas del Toro.**

Autora/Año: **Vanessa V. Valdés- 2002**

Objetivo de la investigación: Conocer la influencia del enfoque de evaluación educativa en las formas de evaluar los aprendizajes por los y las docentes de biología del Centro Regional Universitario de Bocas del Toro.

Tipo de Investigación: transversal, retrospectiva, de tipo descriptivo.

Muestra        93 Estudiantes

Censal-Docentes

Resultado:    A manera de conclusión la autora considera que pesar de que algunos docentes han recibido los cursos de evaluación estos, adolecen de una formulación precisa y concreta de las técnicas evaluativas en las programaciones curriculares de las diferentes asignaturas del área de biología.

El otro estudio hallado es el que lleva por título:

**Modelos, procesos, estrategias didácticas y de evaluación que utilizan los profesores en su práctica pedagógica: El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Veraguas.**

Autor/Año    **Fernando Villarreal-2005**

Objetivo del estudio: Analizar los procesos, estrategias didácticas y evaluativas que caracterizan la práctica pedagógica de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Tipo de Investigación: descriptiva.

Muestra        37 docentes        309 estudiantes

Resultado:    En lo que concierne a la evaluación de los aprendizajes, el 78.3% de los profesores la considera como un proceso de recolección de información en base a objetivos propuestos, el 84.8% utiliza la Heteroevaluación, como proceso evaluativo unidireccional o unilateral.

## **2.2 MARCO CONCEPTUAL**

Entre los conceptos fundamentales de la investigación se hallan:

- **Aprendizaje basado en competencia:** Es considerado una estrategia formativa que pone en evidencia los conocimientos, el desarrollo de habilidades y de habilidades y



de actitudes requeridas para un desempeño o desenlace del acto educativo.  
(Argudin,2005)

- **Aprendizaje significativo:** Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos ante un aprendizaje significativo.

Se fundamenta en el presupuesto de que todo aprendizaje se genera a partir de la interacción entre lo nuevo y lo dado: el contenido que se presenta y las ideas personales existentes previamente en cada individuo. Por un lado, se forma una estructura cognoscitiva más diferenciada. Por otro, se consigue la integración de los nuevos conceptos en un esquema más amplio en el cual los antiguos significados también han sido modificados por los nuevos, mediante sucesivos procesos de análisis y síntesis.

- **Autoevaluación:** Valoración por parte del propio alumno del rendimiento educativo que ha obtenido. Se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican.
- **Coevaluación:** Organización en la cual, estudiantes son evaluados en común. Es la que se realiza cuando un grupo expresa las valoraciones de los trabajos de un miembro o del grupo en su conjunto.
- **Competencia comunicativa:** Capacidad de comprender y formular enunciados en el contexto concreto. El conocimiento de cómo se ha de usar el lenguaje para que sea apropiado a la situación y al interlocutor.
- **Comprensión lectora:** Habilidad para comprender aquello que se ha leído. Captación del significado completo del mensaje transmitido por un texto leído.

- **Comprensión oral:** Capacidad de discriminación auditiva, el reconocimiento del vocabulario y la comprensión de estructuras sintácticas.
- **Conocimientos previos:** Conceptos adquiridos en las experiencias previas de los alumnos, son considerados fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Conocimientos con los que parten los alumnos al iniciar un nuevo aprendizaje.
- **Criterios de evaluación:** Constituyen el referente fundamental para determinar el grado de consecución de los objetivos generales que hayan alcanzado los estudiantes.

Del griego *krikerion* (*juicio*). Juicio o norma por el cual el individuo se guía para conocer la verdad sobre algo, bien sea cosa o persona. Pedagógicamente se consideran criterios de evaluación a las normas u objetivos inicialmente marcados y en función de los cuales se valora el aprovechamiento del alumno.

- **Eficacia:** Del latín *efficaciā*, la eficacia es la capacidad de alcanzar el efecto que espera o se desea tras la realización de una acción.
- **Eficiencia:** Del latín *efficientia*, que se refiere al uso racional de los medios para alcanzar un objetivo predeterminado es decir, cumplir un objetivo con el mínimo de recursos disponibles y tiempo.
- **Estrategia de Evaluación:** Tratamiento específico acerca de la evaluación del proceso educativo y del propio proyecto curricular emprendido. Este plan incluirá precisiones acerca del momento en que la referida evaluación ha de efectuarse y de los instrumentos necesarios para facilitarla.
- **Evaluación:** Es una recogida de información rigurosa y sistemática, para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación, con objeto de formar y emitir un

juicio de valor con respecto a ella. Esas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.

- **Evaluación diagnóstica:** Es la que tiene como misión específica determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico y servir como base por lo tanto, para decisiones sobre la programación o diseño del mismo.
- **Evaluación formativa:** Es la que proporciona información que puede ser utilizada para orientar y dirigir de manera adecuada un proceso. Se aplica en el transcurso del mismo con la pretensión de detectar, tanto las mejoras y los progresos, como carencias o los inconvenientes.
- **Indicadores de logro:** Son síntomas, indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos e información perceptible, que al ser confrontados con el logro esperado, nos dan evidencias significativas de los avances en pos de alcanzar el logro.
- **Objetivos de aprendizajes:** Los objetivos de aprendizaje son conjuntos de conocimientos, aptitudes o conductas que los estudiantes deben aprender, comprender o ejecutar como resultado de un aprendizaje.
- **Niveles de logro:** En su conjunto constituye un continuo que puede ser explicitado en términos de números o conceptos que va desde un desempeño pobre a uno excelente. Asociados a cada nivel de logro debe haber una descripción de este que permite al evaluador situar el desempeño de los alumnos en este continuo, evidenciado por ejemplo en respuestas escritas, presentaciones orales y trabajos elaborados en casa.
- **Nivel de Tolerancia:** Expresión que indica la conducta final que se aspira obtener en el estudiante culminado cada asignatura. La estructura en que se planifica debe estar

por debajo o al mismo nivel de tolerancia en que recae el objetivo, organizada de manera lógica con grado de dificultad progresivo y sin presentar saltos o vacíos. (articulación vertical y horizontal). Di Vora, M. (1988)

**-Realimentación:** Información escrita u oral que pretende ayudar al alumno y alumna a mejorar su aprendizaje.

### 2.3. MARCO TEÓRICO

El objetivo de este estudio es valorar las estrategias e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de primaria, en la asignatura de español, por lo que hemos considerado necesario iniciar por lo establecido en el currículo de la Educación Básica General, que debe ser el eje que oriente las prácticas educativas que se implementan en los centros educativos.

Según los programas de estudio de la Educación Básica General en la versión actualizada 2013 para kínder y 2014 para la primaria, se establece que el enfoque que orienta los programas de estudio es el enfoque socioformativo (pp. 5), el cual permite la aplicación de los siguientes principios:

- Estimulan, los aprendizajes significativos sustentados en la consideración de los aprendizajes previos del alumnado.
- Propician la construcción o reconstrucción del conocimiento por parte del sujeto que aprende.
- Asume que el aprendizaje es continuo, progresivo y está en constante evolución.

Seguidamente se establece que el enfoque en competencia, en la cual se reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en

su interacción social (pp. 12). Según estos programas y bajo este enfoque los docentes promoverán la creación de ambientes de aprendizajes y situaciones educativas apropiadas al enfoque de competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios.

De igual forma establece que para la evaluación de las competencias de los estudiantes se deben utilizar métodos diversos y que los docentes deben contar con herramientas para evaluarlas.

### **2.3.1. Enfoque curriculares**

Durante la planificación y desarrollo de una propuesta curricular, se debe tener en cuenta las diversas formas de visualizar los elementos o componentes del currículo, lo que implica tener en consideración diferentes posiciones o perspectivas que funcionan a manera de foco o lentes que posibilitan ver la forma en que se percibe cada uno de los elementos del currículo y cómo se relacionan entre sí. Estas perspectivas son las que conocen como enfoque curriculares.

El proceso de planeamiento curricular se determina por la interacción y la complementación entre los diferentes elementos que entran en juego en su desarrollo. Toda la praxis pedagógica que se implementa en los centros educativos y en especial en las aulas debe ser congruente con el enfoque curricular vigente. El enfoque curricular es una decisión que se asume a nivel nacional, los docentes en la mayoría de los casos, no tienen participación. Sin embargo los docentes deben planear y ejecutar su práctica pedagógica como un proceso que tiende a desarrollar y poner en práctica a nivel del centro educativo y del aula, esa perspectiva teórica curricular asumida por el país. El enfoque curricular puede variar en un sistema educativo, por ello los docentes

deben conocer los diversos enfoques y comprender las implicaciones que tiene cada uno de ellos en el momento de realizar el planteamiento didáctico.

Teniendo en consideración el enfoque en que se sustentan los programas de estudio de la Educación Básica General panameña, es necesario comprender estas perspectivas antes de realizar el análisis general del programa de la asignatura de español.

#### **2.3.1.1. Enfoque socioformativo**

Según un estudio realizado por Tobón, Gonzáles, Nambo, y Vázquez (2015), donde se buscaba identificar las características claves de la socioformación y establecer sus ejes metodológicos, se estableció que:

La socioformación se estructura a partir de dos términos: sociedad y formar. El término sociedad viene del lat. Societas-atis que se refiere a una agrupación natural o pactada de personas, que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida (RAE, 2015). El término formar por su parte, viene del lat. Formare, se refiere a criar, educar, adiestrar, adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral. Según estos autores, la socioformación une ambos términos enfatizando en el desarrollo de las personas en un contexto social, pero un contexto social que no es el aula o la escuela; es el contexto de la sociedad real, con sus problemas. De allí que la socioformación es un enfoque que busca que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo problemas de la sociedad real, con base en sus propias vivencias, seleccionando áreas concretas de actuación. (Tobón et al., 2015)

Este enfoque se define como una perspectiva educativa que se orienta a la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en un marco de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, tomando como base las tecnologías de la información y la comunicación. Según Tobón et al., 2015, con la socioformación se tienen los siguientes cambios:

- Resolver problemas de la sociedad real, con base en experiencias de los estudiantes.
- El trabajo colaborativo cobra gran importancia, donde se toma en consideración el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, tomando como base las tecnologías de la información y la comunicación
- La educación está centrada en la formación integral del individuo situando el énfasis en los entornos sociales, organizacionales y comunitarios, sin dejar de lado el centro escolar.
- No se deja de lado el aula, pero esta se transforma en una micro-sociedad o micro-organización.
- La evaluación está alineada a la formación del talento a través de evidencias, fruto de la resolución de problemas del contexto de diferentes niveles de complejidad y aplicando la metacognición (Tobón et al., 2015). Entre otros aspectos.

Desde la socioformación, las competencias son actuaciones integrales para resolver problemas del contexto, con idoneidad, mejoramiento continuo y ética, dentro de los programas de estudios de la Educación Básica general se hace referencia al enfoque por competencias en la que los docentes deben cimentar sus prácticas pedagógicas incluida en ellas la evaluación de los aprendizajes.

### **2.3.2. El aprendizaje basado en competencias**

El aprendizaje forma parte de un proceso natural de desarrollo que se construye sobre lo que la persona ya sabe, o puede hacer, y continua construyéndose en forma activa e interactiva para que el estudiante alcance su máximo potencial.

El aprendizaje por competencia está acompañado de una serie de mediaciones entre los miembros de una comunidad. Por tanto, el proceso de aprendizaje se encuentra influenciado por el entorno social y cultural en el que se desenvuelven las personas, junto con el tipo de relaciones que establecen con cada uno de sus miembros.

El aprendizaje como construcción social resalta la parte axiológica que acompaña tanto la colaboración como a la cooperación dentro del acto educativo. Se le concibe como parte de la formación humana integral a partir del proyecto ético de vida de cada persona (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).

Desde esta perspectiva aprender ya no se puede considerar como parte del mundo de los datos y la información, sino que se vincula a la responsabilidad compartida de contribuir al desarrollo del conocimiento a través del trabajo con comunidades de aprendices, dejando a un lado el trabajo fragmentado y en solitario, para dar paso a la actividad compartida en ambientes reales o situados donde prevalece el aprender haciendo mediante proyectos o procesos de aprendizajes.



El aprendizaje basado en competencias no implica la acumulación de contenidos disciplinarios. Cuando el conocimiento se fragmenta o parcela no se logra integrar en una totalidad. El desarrollo y generación de conocimientos es más que la suma de los diferentes grados escolares o la sola acumulación de contenidos a través de diversas asignaturas. Implica no solo poner énfasis en los conocimientos declarativos, sino en la formación crítica, lo que permite que las personas sean capaces de juzgar, situar, comparar e interrogar el conjunto de datos e información que aparecen en los libros de textos e inclusive en las palabras de los docentes y con esto aprenden a dialogar. Por tanto existirán competencias si estas son movilizadas en conocimientos que impliquen el análisis, la reflexión y el dialogo que cada estudiante será capaz de realizar y poner en acción (Perrenoud, 1999).

Para Alsina (2011), trabajar competencia implica que el estudiante enfrente el aprendizaje como un circuito multidireccional. Se le tendrá que estimular para que aprenda a tomar la iniciativa y desarrolle su capacidad crítica, ética, creativa y sensible a la construcción propia de su aprendizaje.

En la medida en que el docente sea capaz de generar los suficientes escenarios de aprendizajes, los estudiantes logran comprender las situaciones en las que tendrán que desenvolverse, al evaluar su significado y definir las manera de afrontarlo.

#### **2.3.2.1. Orígenes del enfoque por competencias.**

Existen varias versiones sobre el origen del concepto competencia. Planteamos algunas de las primeras definiciones desde las instituciones europeas y algunos autores:

DeSeCo (1997) entiende el concepto de competencia como la capacidad para entender con éxito a las exigencias individuales o sociales, o para realizar una

actividad o una tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, que incluye conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento, que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz en una situación o contexto.

El Parlamento Europeo y del Consejo (2005) en su recomendación la define como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas a un contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Para Zabala y Arnau (2008) la competencia en el ámbito educativo debe identificar aquello que requiere cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por consiguiente, consistirá en una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, a través de acciones que le permitan movilizar y al mismo tiempo y de forma interrelacionada elementos actitudinales, procedimentales y conceptuales.

#### **2.3.2.2. Las metas o propósitos en el enfoque por competencias.**

Al trabajar bajo un enfoque por competencias, lo primero que se deberá aclarar son las metas o propósitos. Estos deberán quedar establecidos en formato competencial constituyéndose en objetivos de aprendizajes considerados como la expresión de las capacidades concretas que los estudiantes deberán desarrollar al término de un curso o asignatura.

En el aprendizaje basado en competencia la comprensión se manifiesta cuando el estudiante es capaz de apropiarse o hacer suyo el conocimiento y aplicarlo en formas y contextos diferentes.

A fin de fijar las metas a alcanzar, es fundamental que en el momento de planificar el docente determine los resultados esperados e identifique el tipo de competencias que habrá de desarrollar, por lo que es importante que se pregunte: ¿Qué es lo que deseo que mis estudiantes sean capaces de hacer, saber y comprender?

De esta pregunta se desprenden tres cuestionamientos importantes, los cuales orientan el proceso para establecer propósitos necesarios en la organización del contenido o la secuencia didáctica así como determinar el qué, el cómo y el para qué del mismo.

López Carrasco, (2013) formula tres preguntas que pueden servir de orientación a los docentes.

|  |   |
|--|---|
| ¿Cuáles son los contenidos fundamentales con los que necesitan familiarizarse sus estudiantes?                                 | El qué (saber saber)  |
| ¿Qué procedimientos, técnicas o métodos requieren saber usar o utilizar?   | El cómo (saber hacer)   |
| ¿Qué habilidades de pensamiento de orden superior, nivel de comprensión, quiere que sus estudiantes desarrollen en este grado? | El para qué, el cuándo, el dónde (el saber comprender, transferir o contextualizar) |

*Figura 10. Preguntas para establecer propósitos de la secuencia didáctica*  
**Fuente:** Adaptación de López Carrasco 2013, *Aprendizaje, Competencias y TIC*

En el enfoque por competencias los objetivos son formulados como propósitos o metas para el aprendizaje de los estudiantes, aquí lo importante es lo que los

estudiantes hacen para aprender y cómo lo transfieren. Los objetivos se convierten en los pasos específicos a seguir que permiten a los docentes y estudiantes determinar en dónde están y cuáles son sus metas o aspiraciones finales.

### **2.3.2.3. Los saberes o tipología de los contenidos bajo el enfoque por competencias.**

El aprendizaje basado en competencias no implica la negación o reducción del conocimiento sino por el contrario sobre ellos versa la enseñanza, convirtiéndose en el eje alrededor del cual se organiza la acción didáctica, estos se desglosan en tres grandes grupos de saberes o tipos de contenidos: conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Los primeros se refieren a aspectos cognitivos (saber saber), los segundos al desarrollo de habilidades y destrezas (saber hacer) y los últimos tienen que ver con situaciones éticas, valores y normas (saber ser).

Cada tipo de contenido, por su naturaleza requiere de estrategias diferentes para ser abordados, de allí la importancia de tomar en cuenta esa situación para el diseño de experiencias de aprendizajes.

**1. Establecer el saber saber.** Involucra la presentación de datos por parte de los docentes, así como el análisis de la información básica del grado a fin de que posteriormente el estudiante sea quien aprenda a interpretar, evaluar y generar información. En un primer momento se enfoca a informar a los estudiantes, el docente es el responsable de apoyar la construcción de nuevos conocimientos con la intención de llevar a una reflexión activa que garantice un nivel elevado de comprensión de estos contenidos.

¿Con qué contenidos (hechos, detalles, conceptos, terminología) necesitarán familiarizarse los estudiantes en su grado? Es recomendable que el docente se formule las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los saberes fundamentales?

¿Qué contenidos, temas y subtemas, garantizan el nivel de conocimiento requerido?

¿Qué información se considera como mínima indispensable y que de ninguna manera se puede omitir?

¿Qué información se considera secundaria y que de alguna forma se puede sustituir o eliminar?

El saber saber forma parte del conocimiento fáctico, también se le conoce con el nombre de conocimiento declarativo o proposicional, que consiste en el qué, esto es el saber qué, el saber público, lo que los docentes declaran, lo que está en los libros; es la base de los conocimientos académicos.

**2. Establecer el saber hacer (el cómo).** Tener los datos, la información y nuevos conocimientos no es suficiente, es primordial brindar ayuda a los estudiantes para que prueben, manipulen, experimenten, resuelvan, demuestren y lleven a cabo una serie de situaciones prácticas con todo aquello que son capaces de identificar, analizar, relacionar e incluso teorizar.

Para Buzón (2005), la competencia se traduce en la movilización exitosa de todos los recursos que el individuo dispone para responder de forma eficaz a una determinada demanda, situación o problema. Por lo que ser competente implica dar mejores soluciones en los contextos y situaciones concretas en las que se desarrollan las acciones, bajo una relación estrecha entre la escuela y la vida, entre la enseñanza

reflexiva y el aprendizaje en la acción concreta y transformadora, entre escenarios creados y los reales, entre el aprender, el hacer y el reflexionar.

Las preguntas que pueden orientar al docente a desarrollar los contenidos procedimentales son:

Como resultado de los conocimientos adquiridos, ¿qué deberán de ser capaces de hacer los estudiantes?

¿Cuáles experiencias de aprendizajes son necesarias para que los estudiantes prueben, manipulen, experimenten, resuelvan, demuestren y lleven a cabo una serie de situaciones prácticas?

¿Cuáles recursos y de qué manera deberán ser utilizados para alcanzar la comprensión?

¿Cuáles estrategias de aprendizajes y de qué manera deberán se movilizados para aprender, actuar y reflexionar?

El saber hacer forma parte del conocimiento procedimental, que consiste en el cómo, este conocimiento se muestra a través de las experiencias de los estudiantes mediante el cómo se hace las cosas, el cómo se desarrolla los procedimientos, al igual que el cómo se apropian o aplican destrezas.

**3. Establecer el saber ser (valores, actitudes y normas).** Estos contenidos están configurados por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención), pero la incidencia de cada uno de dichos componentes varía según se trate de un valor, una actitud o una norma.

El proceso de aprendizaje de estos contenidos o saberes implica elaboraciones complejas de carácter personal con gran vinculación afectiva. Se aprenden las

actitudes a partir de modelos o mediante vivencias continuas en entornos con grandes implicaciones afectivas: querer ser como alguien al que se admira o querer vivir según las pautas de un grupo social para poder permanecer en él.

Se aprende también y especialmente mediante procesos de reflexión y posicionamiento personal ante situaciones conflictivas que obligan al establecimiento de pautas de comportamiento.

El aprendizaje de los contenidos actitudinales supone un conocimiento y una reflexión sobre posibles modelos, un análisis y una valoración de las normas, una apropiación y elaboración del contenido, que implica el análisis de los factores positivos y negativos, una toma de posición, una implicación afectiva y una revisión y valoración de la propia actuación.

### **2.3.3. El enfoque por competencias en el ámbito de la Educación Básica General Panameña.**

Según lo establecido en los programas de estudios de la Educación Básica General, en la versión actualizada 2014, el enfoque en competencias se fundamenta en una visión constructivista en donde se considera el aprendizaje como un proceso que construye cada individuo en donde los nuevos conocimientos toman sentido en la medida en que se relacionan con los previos.

Para el Ministerio de Educación panameño, competencia es un saber actuar en una situación; es la posibilidad de movilizar un conjunto integrado de recursos (saber, saber hacer y saber ser) para resolver una situación problema en un contexto dado utilizando recursos propios y del entorno. En este planteamiento la competencia implica una situación que involucra diferentes dimensiones: cognitiva, procedimental,

afectiva, interpersonal y valorativa. En este orden de ideas el modelo curricular vigente en Panamá, se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Busca la formación integral del ser humano, que incluya las áreas de desarrollo: socio afectivo, cognoscitivo lingüístico y psicomotor.
- Permite la introducción de innovaciones educativas en los diferentes cursos.
- Los programas de estudios están diseñados bajo el enfoque socioformativo.
- Estimulan los aprendizajes significativos.
- El docente se desempeña como mediador de los aprendizajes.
- Establece el rol del estudiante como constructor de su aprendizaje y sensible a los problemas sociales del entorno.
- Se identifica con el enfoque de formación en competencias.

Dentro de este enfoque de formación en competencia se define el perfil de egreso como características que debe tener un estudiante al finalizar un ciclo, tomando en consideración lo asimilado y desarrollado durante la implementación de los programas de estudios. En el caso de la asignatura de español que es el área de estudio, se describe la competencia 1: como comunicativa y se define de la siguiente manera:

La competencia comunicativa se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento; además de la organización y autorrealización del pensamiento, las emociones y la



conducta, necesarios para mejorar la interacción comunicativa dentro del entorno social. (Programa de estudio de Educación Básica General Panamá-2014).

#### **2.3.4. Competencias comunicativas.**

La competencia comunicativa es una competencia básica, cuyo objetivo se fundamenta en saber hacer cosas con el lenguaje, es decir, se relaciona con el perfeccionamiento de las destrezas y estrategias para el uso de una lengua determinada. Es una competencia que tiene carácter transversal pues tiene relación con las otras competencias e influye en todas las áreas del currículo, manifestándose, al mismo tiempo, en todos los contextos en que se desenvuelven los estudiantes permitiéndole dar respuesta a escenarios y problemas que se le puedan presentar en los ámbitos social, interpersonal, personal y profesional.

Para Muñoz S., Aurora (2010), el aprendizaje de esta competencia implica promover y planificar experiencias ricas, en las que el lenguaje pueda utilizarse como vehículo de conocimientos e instrumento de aprendizaje de todo orden, en distintos contextos y situaciones concretas.

Por otro lado Cabrerizo, D., Rubio R. y Castillo A. S., (2008) consideran que la competencia comunicativa, se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Para estos autores la competencia comunicativa involucra procesos cognitivos complejos que lleven al individuo a tener conciencia de sus habilidades acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales apoyados en el conocimiento reflexivo y el dominio de la lengua oral y escrita.

Para Cabrerizo (et al.) las competencias comunicativas que se deben desarrollar y aplicar durante el aprendizaje son las siguientes:

- a) Comprensión oral,
- b) expresión oral,
- c) comprensión lectora y
- d) expresión escrita;

A continuación se hace una breve descripción de cada una:

a) **Comprensión Oral:** es la capacidad de entender información, mensajes orales, indicaciones que se presenten con distintos propósitos, que estén relacionados en el ámbito educativo. Esta competencia pretende que los estudiantes desarrollen su capacidad auditiva y retentiva, todo ello con la finalidad de mejorar el aprendizaje a la hora de responder y trabajar con instrucciones orales; esto además de mejorar el trabajo en las aulas, les servirá para la vida cotidiana.

Entre las características de la comprensión oral, que tienen implicaciones didácticas se pueden mencionar las siguientes:

- Es un proceso activo, ya que hay comunicación por lo tanto se recibe una respuesta, tomando en cuenta los conocimientos previos para que se genere dicho cambio.
- El estar cara a cara, la mayoría de veces con quién se habla nos permite entender el mensaje a través de gestos y ademanes, expresiones corporales, y cambios de la voz.
- Parte de la comprensión oral consiste en saber si se está aprendiendo, es aquí donde entra en juego la retroalimentación, es decir enviar ideas

y asegurarse si se comprendió el mensaje, esto puede ser a través de preguntas.

- Es espontánea: ya que se aprovecha todo acto comunicativo, interviene el ruido, errores de pronunciación, todo esto es debido a que se aprovecha cualquier mensaje en la mayoría de las veces para aplicarse esta competencia.

#### **b) Expresión Oral.**

Es la capacidad de expresar oralmente, necesidades, deseos, intereses, experiencias e ideas, con un propósito determinado y adecuando a la o las personas interlocutoras y a la situación comunicativa.

Con esta competencia se busca que los estudiantes puedan expresarse en forma coherente, concisa y precisa, y se utiliza como medio cualquier actividad que se refiera a comunicación y así lograr la integración de ésta en lo cotidiano de la escuela. La expresión oral tiene como características las siguientes:

- Las situaciones comunicativas entre dos o más personas, ponen el énfasis en la interacción y en la colaboración de los interlocutores, para lograr una buena comunicación. Esta característica se lleva a cabo en entrevistas, reuniones, debates que se planifiquen con anticipación para su optimización.

c) **Comprensión lectora.** La competencia de la comprensión lectora es la capacidad de interpretar o construir el significado de distintos tipos de textos, escritos con propósitos definidos y dentro de un contexto comunicativo específico. En la comprensión lectora intervienen los conocimientos previos, se utilizan técnicas de

lectura que ayuden a lograrse una buena aplicación de esta competencia. Los aspectos que intervienen en la comprensión lectora son:

- Conocimientos previos sobre el tema; el tipo de texto, el lenguaje que se usa en el mismo, también el dominio del sistema de la lengua.
- Propósitos con los que el lector se acerca a la lectura. Así será la importancia que se le dé a lo que se busca en cada texto.

**Proceso de comprensión lectora.** El proceso de comprensión lectora se pone en marcha antes de empezar la lectura propiamente dicha, cuando la o el lector se plantea expectativas o hipótesis sobre lo que va a leer, sobre el tema el tipo de texto. En la aplicación de esta competencia el lector pone en juego su imaginación con predicciones sobre lo que el texto trata, a partir de dibujos o el título del mismo, es por ello que su aplicación inicia antes de la lectura.

La función de la escuela es identificar que tan adecuadas son las estrategias de comprensión lectora del estudiantado y contribuir a su orientación, desarrollo o enriquecimiento. El proceso de formación de hipótesis pasa por la anticipación, la predicción y la inferencia, esto se refiere a todos los niveles de lectura. Las primeras letras proporcionan indicios sobre las que siguen; las primeras ideas de un párrafo dan un anticipo sobre lo que sigue en la lectura. Es aquí donde el profesor observa de cerca todas las actividades que el alumno realiza en la lectura.

El proceso de verificación y rectificación es contiguo, sirviendo esto como beneficio para llevar seguimiento en el desarrollo o avance de la comprensión lectora en cada estudiante, debido a que este proceso de comprensión lectora finaliza cuando el lector se apropia del texto y formula sus propias hipótesis de él.

**d) Expresión escrita.** La competencia de expresión escrita es la capacidad de describir distintos tipos de textos, atendiendo a propósitos específicos, adecuados al contexto comunicativo y a la persona lectora, también los textos deben responder a los principios de adecuación, cohesión y coherencia.

En la aplicación de esta competencia se aprovecha todo espacio en el que el niño construye sus propios textos, cuentos, fábulas, recetas de cocina, o respuestas referentes a lo que el piense. Principios o características que debe tener el texto:

- **Adecuación:** Los textos deben respetar el contexto y el lenguaje, debe adecuarse al mismo, si la información es entre amigos o familiares, así será el tipo de léxico que se use.
- **Cohesión:** para este tipo de creaciones se observará la conexión de los párrafos que deben de ir entrelazados por conjunciones, puntuación, uso de pronombres, para que haya mejor comprensión en la elaboración de ellos.
- **Coherencia:** la organización de las ideas tiene que ser lógico en los textos que se presentan, para que el lector/a pueda organizar mejor sus ideas y de la misma forma, pueda construir textos; ya que la buena instrucción servirá para el exprese sus ideas en la los textos con sentido y no con diferentes ideas.

#### **2.3.4.1. Descriptores de la competencia comunicativa.**

Los descriptores son aquellos conocimientos, destrezas, valores de los que se compone una competencia cuya identificación y conocimiento permitirá identificar con mayor facilidad como se desarrolla esa competencia en los estudiantes a través de

la intervención docente. Es más constituyen la guía para la elaboración de la planificación por competencias.

Sarramona (2004) citado por Escamilla, A. (2010), presenta una síntesis de distintos estudios realizados con el fin de identificar los ámbitos de dominio de la competencia comunicativa, donde resalta el aporte del proyecto UNESCO-UNICEF, donde se agrupó una treintena de países para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de cuarto grado de primaria en el dominio de las competencias básicas. Las que correspondieron a las competencias comunicativas se centraron en lectura y escritura y abarcaron las siguientes dimensiones. Comprensión escrita, expresión escrita, vocabulario, lengua (gramática, conjugación)

| <b>Descriptor de la competencia comunicativa</b> |  |
|--|--|
| Comprensión oral                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprender el sentido global de textos orales.</li> <li>▪ Reconocer las ideas principales en textos orales.</li> <li>▪ Comprender el vocabulario básico de textos orales.</li> </ul>  |
| Expresión oral                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producir breves descripciones, narraciones o expresiones orales.</li> <li>▪ Utilizar una pronunciación, entonación y ritmos adecuados en la lectura expresiva y en la producción de textos orales.</li> <li>▪ Usar un vocabulario apropiado en la producción de textos orales.</li> </ul> |
| Comprensión lectora                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumir un texto escrito sencillo, captando su sentido y diferenciando las ideas principales de las secundarias.</li> </ul>   |

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar las partes de un texto escrito.</li> <li>▪ Comprender el vocabulario básico de textos escritos.</li> <li>▪ Comentar textos sencillos atendiendo principalmente a su contenido.</li> <li>▪ Usar textos escritos adecuados a su edad para extraer información.</li> <li>▪ Identificar el uso de categorías gramaticales básicas.</li> </ul>                         |
| Expresión escrita | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producir breves narraciones, descripciones o exposiciones escritas con una estructura coherente.</li> <li>▪ Respetar la ortografía del español, aplicando las reglas ortográficas de acentuación y puntuación en la producción de textos escritos.</li> <li>▪ Producir frases, oraciones y textos sencillos dotados de coherencia semántica y cohesión sintáctica.</li> </ul> |

**Fuente:** Tomado de Escamilla, Amparo (2010). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Editorial Graó.

### 2.3.5. Evaluación por competencias

Las orientaciones educativas definidas en los programas de estudios de la Educación Básica General, determinan y encausan nuevos procesos de evaluación, que den cuenta de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Con ello se hace necesario renovar las prácticas pedagógicas, contextualizarlas y adecuarlas a las necesidades e intereses de los estudiantes; además, vincularlas con la resolución de problemas de su entorno. Dicha innovación demanda una evaluación auténtica,

concebida no como el fin último de la intervención didáctica, sino como fundamento y elemento creador de nuevos y mejores aprendizajes.

La adquisición de una competencia implica un proceso educativo, que desde su diseño determine los objetivos de aprendizaje que se desean lograr, los cuales deben ser susceptibles de valorar y verificar a través de evidencias que muestren el nivel de desarrollo de la competencia. La evaluación de los aprendizajes se enfoca en el acopio de información pertinente, que será analizada e interpretada con el propósito de emitir un juicio de valor sobre el logro de la competencia. Por consiguiente, el diseño de un proceso de evaluación debe considerar los objetivos de aprendizaje ya que estos se convierten en los referentes principales del diseño puesto que en su formulación se concretan las finalidades educativas en términos de lo que los estudiantes serán capaces de hacer y deben constituirse como la representación de una capacidad aplicada a un contenido y desarrollada mediante una estrategia didáctica específica.

La evaluación, vista desde esta perspectiva, supone fases de observación, recolección, reflexión, modificación, adecuación, realimentación, valoración, y determinación para enjuiciar el desempeño del estudiante, entendido como el conjunto de saberes que el estudiante moviliza para el logro de los aprendizajes estipulados para un nivel o asignatura.

Medina Z. Judith (2010), considera que el otorgamiento de una calificación desde el enfoque por competencia implica:

- Haber observado y reflexionado con el estudiante durante su proceso de aprendizaje.



- Haber advertido sus acciones y reacciones, lo que implica percatarse de sus opiniones e intereses; descubrir sus procesos de razonamiento, sus dificultades y capacidades.
- Haber ofrecido realimentación sobre la ejecución de la tarea.
- Haber determinado las estrategias didácticas más adecuadas para subsanar las dificultades y potenciar las capacidades (ajustes o modificaciones a estrategias y actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como a los tiempos, espacios y recursos).
- Haber determinado el valor del desempeño y del producto mediante la comparación con un criterio o una norma.

Dentro de este enfoque es necesario que el estudiante sepa que se espera de él, por tanto debe conocer los criterios e indicadores de logros, que le permitirán conocer su progreso y sus debilidades y de esta forma podrá reorientar su desempeño. De igual forma se le debe considerar durante el diseño del proceso de evaluación, ofreciéndole al estudiante posibilidades formativas que se transforman en desempeños más significativos. Por ello, es necesario diseñar procedimientos evaluativos que proporcionen evidencias de que el estudiante interrelaciona sus conocimientos previos con los nuevos presentados a través de la acción mediadora del docente para desarrollar las competencias. Esta perspectiva de la evaluación trae consigo cambios a las formas en que se valoran los conocimientos, habilidades y actitudes. Se trata de dar cabida a otros métodos e instrumentos que permitan desarrollar, observar y valorar el nivel de logro de la competencia; por lo que se requiere estimar integralmente conocimientos sobre contenidos específicos, destrezas, habilidades mentales y ciertas actitudes relacionadas con la competencia.

La evaluación por competencias, entonces, se configura en una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que parte de la determinación de logros y aspectos a mejorar en una persona en relación directa con la competencia a desarrollar teniendo estas particulares, es recomendable que los docentes:

- Promuevan la participación activa de los estudiantes en la planificación de los procesos considerando sus reflexiones y sugerencias para determinar los criterios de evaluación, evidencias e instrumentos.
- Orienten a los estudiantes para que reflexionen a partir de las experiencias de evaluación realizadas para detectar las áreas que deben mejorar (autorregulación).
- Iniciar el planeamiento de la acción didáctica desde la misma evaluación prosiguiendo con los contenidos y actividades (planificación invertida).
- Hacer énfasis en la valoración de desempeños más que en aspectos puntuales de contenido.
- Brindar seguimiento y monitoreo al aprendizaje de los estudiantes mediante informes que registren el nivel de desarrollo de las competencias, logros alcanzados y aspectos a mejorar.
- Valorar tanto las competencias de los estudiantes como las de los docentes.

La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de competencias es un proceso que implica hacer acopio sistemático de información y de datos, que se analizan e interpretan, con el fin de emitir un juicio de valor, que permita orientar las

decisiones e instrumentar acciones de mejora (modificaciones, innovaciones, adecuaciones).

Por tanto, no es sólo medición, entendida ésta como la descripción cuantitativa de comportamientos, sino que va más allá de la consideración de aspectos cuantitativos, ya que estima aspectos cualitativos y, además, incluye la elaboración de un juicio; esto es, la evaluación comprende la medición, pero el proceso no se concluye ahí, pues prosigue hacia la elaboración de un juicio de valor sobre los progresos de la actuación de los estudiantes.

El juicio de valor se traduce en una calificación, cuya representación simbólica se apega a la normatividad del sistema educativo.

#### **2.3.5.1. Metodología de la evaluación de aprendizajes desde el enfoque de competencias.**

La evaluación de los aprendizajes es un proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los propósitos de aprendizaje. Por ende, contempla la utilización de variados métodos y procedimientos para posibilitar la estimación de evidencias relacionadas directamente con las competencias a desarrollar en los estudiantes.

Se requiere un proceso de acompañamiento y de la valoración de información acerca del aprendizaje del estudiante, para lo cual se siguen procedimientos de observación, recolección, registro, medición e interpretación de información. En este enfoque, los resultados de aprendizaje no deben plantearse en términos de memorización de contenidos conceptuales, de resolución mecánica de problemas o de ejecución irreflexiva de ejercicios, sino que se deben proyectar en términos de

representación cualitativa y cuantitativa de la disposición y aplicación de conceptos, habilidades y actitudes.

Los resultados se determinan de acuerdo con la forma en que el estudiante organiza, estructura y usa los contenidos en un contexto para resolver problemas complejos. Por tanto, la aplicación de pruebas tradicionales no sería suficiente, pues se requieren otras estrategias (demostraciones, ejecución, simulación por computadora, portafolios), se necesita diseñar situaciones en las que el estudiante muestre el uso que hace del conocimiento; situaciones que permitan considerar aspectos como el esfuerzo, el desempeño, la motivación, el interés, la constancia, entre otras, en tal sentido Arredondo C. Santiago. y Diago C. Jesús (2010) proponen la necesidad de contar con una metodología que considere por los menos tres etapas:

1) **Planeación.** En esta etapa se define el propósito de la evaluación, los resultados de aprendizaje, el nivel de desempeño y los criterios. Con base en lo anterior, se diseñan las situaciones de aprendizaje, en las que se consideran las actividades, estrategias, técnicas, instrumentos, recursos, tiempos y espacios.

2) **Obtención y análisis de la información.** En esta segunda etapa, durante el desarrollo de actividades, se aplican las técnicas e instrumentos para hacer acopio de información, la cual se analiza e interpreta.

3) **Elaboración de juicios y toma de decisiones.** En la etapa final, se formulan los juicios de valor fundamentados en el análisis e interpretación de los datos y observaciones. Con base en los juicios, se procede a decidir las modificaciones pertinentes, la reorientación o no del tema; además se informan los resultados y las decisiones adoptadas.

Dicha metodología consideran los autores, implica poner en práctica algunas acciones como la que se detalla a continuación:

- 1) **Identificar la competencia a evaluar.** Revisar el programa de estudios de la asignatura para determinar la competencia y sus descriptores.
- 2) **Determinar el proceso de evaluación.** Determinar los tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa; heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) que ha de implementar.
- 3) **Establecer los criterios.** Especificar las pautas o parámetros que permitan valorar aquellos aspectos fundamentales de la competencia, teniendo en consideración los requerimientos del contexto de cada disciplina. Formularlos de tal manera que impliquen el saber conocer, saber hacer y saber ser. Además, consensuarlos con los estudiantes y colegas.
- 4) **Especificar las evidencias.** Prestar atención al tipo o tipos de evidencias que se tomarán como prueba de que se está adquiriendo la competencia. Seleccionarlas en función de los aspectos básicos de la competencia y de los saberes que involucra (conocer, ser y hacer).

Por lo que se consideraran si son por:

- Conocimiento. apropiadas para evidenciar dominio de contenidos conceptuales, declarativos y factuales (pruebas objetivas).
- Producto. Apropriadas para exhibir el aprendizaje a través un objeto (reporte, informe, ensayo, oficio, cartel, maqueta, invento).

- **Desempeño.** Idóneas para desplegar la actuación de los estudiantes en las actividades que requieren mostrar habilidades, actitudes y conocimientos (debates, exposiciones, simulaciones, participaciones).
- **Actitud.** Exponen comportamientos adoptados durante el proceso (disposición para escuchar, colaborar, participar; responsabilidad y compromiso en las tareas encomendadas, tolerancia, capacidad de ayuda).

5) **Puntualizar los indicadores.** Cada criterio establecido debe tener sus indicadores (marcas, notas o índices que muestran el nivel de dominio de acuerdo con el criterio).

6) **Fijar ponderaciones y puntaje.** Asignar un valor cuantitativo a los criterios e indicadores de acuerdo con el grado en el que contribuye a valorar la competencia.

7) **Organización, análisis e interpretación de la información.** Permite elaborar el juicio de valor sobre el nivel de logro de la competencia; asimismo, posibilita determinar los procesos de mejora.

8) **Realimentación.** Reflexionar junto con el estudiante cuales serían las acciones de mejora (modificaciones a las estrategias, actividades, tiempos, espacios, recursos, formas de trabajo).

En la educación basada en competencias, la realimentación es una acción fundamental, ya que la evaluación en este enfoque se orienta a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por ello, los parámetros y criterios deben ser establecidos por todos los agentes implicados, con el propósito de que, por un lado, las calificaciones cuantitativas sean claras y se justifiquen con criterios académicos y, por otro, las modificaciones a la programación didáctica respondan a criterios de mejora y

de facilitación del aprendizaje. Por ende, las deficiencias y el error se convierten en un factor para el cambio de estrategias, para el rediseño de actividades, para el auto-mejoramiento; por tanto, los resultados de evaluación no deben ser considerado definitivos, sino oportunidades para redireccionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera, la evaluación cumple con su función pedagógica: adecuar la acción educativa a los progresos y necesidades de aprendizaje detectadas en los estudiantes. Dicha detección deberá ser integral y ejecutada mediante técnicas e instrumentos diversos, ya que la sola aplicación de pruebas escritas permite detectar algunas necesidades; por lo tanto, se requiere otra metodología que implique elaborar y aplicar adecuada y oportunamente otras técnicas y recursos, que posibiliten el seguimiento y monitoreo pedagógico, la gestión de los errores y la consolidación de los logros; por ello, la finalidad principal de esta evaluación es la realimentación del aprendizaje.

Con la realimentación se facilita la reformulación de la planificación didáctica, la hace pertinente para los estudiantes y los docentes, pues su función diagnóstica establece la situación de partida de la intervención pedagógica, adapta sus elementos al contexto sociocultural del grupo. Mientras que su acción formativa se encarga de regular los procesos, reforzar los elementos favorecedores, eliminar los obstáculos, adecuar las actividades a las posibilidades de los estudiantes; además, con base en los datos obtenidos, se confirma o reformula la planificación de los temas o contenidos.

La evaluación sumativa comprueba y registra el rendimiento general del estudiantado para su oportuna promoción; orienta a los estudiantes para futuros estudios a través de informes descriptivos.

De esta manera, la evaluación de los aprendizajes desempeña una función auto-reguladora y optimizadora de la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva respecto al plantel como también la puesta en práctica en el aula, ya que la cantidad y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes constituyen un parámetro para juzgar la práctica docente, el valor educativo de un programa y la trayectoria de la institución.

Desde esta óptica, la evaluación, mediante el conocimiento y reflexión de los programas de estudio explora la viabilidad de los mismos, también, sondea sus características, circunstancias materiales y humanas, sus logros y deficiencias.

#### **2.3.5.2. Tipología de la evaluación de los aprendizajes.**

El concepto, los tipos y la funcionalidad de la evaluación se han transformando de acuerdo con el desarrollo de las teorías psicopedagógicas, con la modificación de las ideas y los cambios suscitados en las estructuras sociales, políticas y económicas de la épocas. Considerando lo anterior, se presenta una tipificación de la evaluación según la temporalidad, los agentes evaluadores, las orientaciones y particularidades del proceso evaluativo. Dado que los docentes deben adoptar enfoques y procedimientos de evaluación, normalmente a partir de los objetivos de aprendizaje propuestos, y establecer estrategias evaluativas que consideren instrumentos pertinentes, es necesario presentar una tipología de la evaluación que considere dichas opciones.



De acuerdo con Casanova (2007), se puede diferenciar los tipos de evaluación según su temporalización, su finalidad o según el agente que la aplica. A continuación se explican, de modo general, cada uno de estos tipos.

- **La evaluación según su temporalización**

Dependiendo de los momentos en los que se realice la evaluación, ésta puede ser inicial, procesual o final.

### **Evaluación inicial**

Es aquella que se aplica al inicio de un proceso evaluador, determinando la situación de partida de las personas que van a seguir su formación académica. Según Casanova (2007) la situación de partida puede presentarse en dos ámbitos:

“Cuando un estudiante llega por primera vez a un establecimiento educacional, o cuando se comienza su escolaridad o para continuarla.”. (pag.81).

“Cuando se inicia un proceso de aprendizaje concreto” (pág. 82), por ejemplo, el inicio de una unidad didáctica. Es aquí donde el estudiante podrá dar a conocer lo que sabe, cuáles son sus ideas previas con respecto a un tema en específico, además se podrán de manifiesto las actitudes hacia la temática, y determinar el dominio de procedimientos necesarios para el desarrollo de ésta.

Según Casanova (2007), si no se aplica la evaluación inicial, faltaría el conocimiento previo del estudiante que es necesario conocer, ya que de esta forma se podrá adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y así la evaluación cumplir una función reguladora en el proceso.

### **Evaluación procesual**

“Es aquella que consiste en la valoración continua del proceso de aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor” Casanova (2007 pág. 82), en donde se recogen datos de manera sistemática, para luego ser analizados y con esto tomar decisiones oportunas dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el docente quien determina el plazo para realizar esta evaluación, la que puede ser:

- a) durante el desarrollo de una unidad didáctica.
- b) un periodo trimestral de aprendizajes, anual, bianual.

La evaluación procesual es completamente formativa, ya que según Casanova (2007) favorece la continua recogida de datos, permite la adopción de decisiones sobre la marcha, lo que es de suma importancia para el docente, ya que de esta forma puede realizar cambios de sus planificaciones y optar por actividades o explicaciones que permitan el logro de los aprendizajes que no se han desarrollado y, de esta forma, dar la oportunidad a los y las estudiantes de alcanzar los objetivos del nivel.

“Llevar acabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza” Casanova (2007 pág. 83), ya que es este el momento en donde el docente puede comprobar fallos para subsanarlos y además determinar elementos que han ido funcionando correctamente para así fortalecerlos de inmediato. Ante esto, se puede afirmar que la evaluación procesual juega un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que es necesario saber aplicarla y sacar provecho de toda la información que se recolecta.

### **Evaluación final**

Según Casanova (2007), la evaluación final es aquella que se realiza al término de un proceso de enseñanza aprendizaje y éste puede referirse a fin de un ciclo, curso o etapa educativa o término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso realizado durante un trimestre.

Esta evaluación “es un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes” Casanova (2007 pág. 84). En este momento se logra comprobar los resultados obtenidos por los estudiantes, pero puede adoptar dos funciones, tanto formativa como sumativa.

Casanova (2007) expone que los resultados de la evaluación final, se pueden analizar o interpretar en tres referentes

1. En relación con los objetivos y los criterios de evaluación que han sido establecidos para una unidad didáctica, el final de trimestre, curso o ciclo.
2. En relación con la evaluación inicial que se realizó a cada estudiante y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimó que podría alcanzar.
3. En relación con lo obtenido por el resto del grupo de curso, o con respecto al conjunto del grupo en relación con otros grupos de estudiantes que sean del mismo curso o ciclo del establecimiento educacional.

- **La evaluación según su finalidad**

Se pueden realizar distintos tipo de evaluaciones, va a depender de la finalidad que tengan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. A continuación se presentan la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa.

### **Evaluación diagnóstica**

La finalidad de este tipo de evaluación es “que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico” Castillo y Cabrerizo, (2003 pág. 27). Esto cobra gran importancia, ya que de esta manera el docente tiene la oportunidad de considerar diversas estrategias didácticas, teniendo en cuenta las características individuales de sus estudiantes, en beneficio del proceso educativo.

Rosales (2009) presenta algunas características específicas que tiene la evaluación diagnóstica:

- “Tiene lugar no al final, sino antes de comenzar el proceso de aprendizaje o en determinados momentos del curso de realización del mismo” (pág.18). En otras palabras, no se podría comenzar el proceso de enseñanza aprendizaje sin haber realizado una evaluación al inicio de este proceso, ya que si se realiza en otro momento, no cumpliría con la finalidad.
- Su finalidad consiste en “determinar el grado de preparación del alumno antes de enfrentarse con una unidad de aprendizaje” (pág.18). Es en este instante cuando se pueden establecer cuáles son los conocimientos previos del estudiante y, por tanto, con las prever cuales pueden ser las posibles dificultades y aciertos en el futuro, para el logro y desarrollo de aprendizajes de los estudiantes.
- La evaluación diagnóstica “se utiliza asimismo para la determinación de las causas subyacentes a determinados errores o dificultades en el aprendizaje” (pág.18) a medida que vayan emergiendo durante el transcurso del proceso educativo. Es decir, la información que se recoge durante la evaluación diagnóstica puede ser utilizada al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y también durante el desarrollo, ya que

con esto se pueden determinar las causas de posibles dificultades que se le presentan a los y las estudiantes.

### **Evaluación formativa**

Este tipo de evaluación se realiza durante el proceso de enseñanza aprendizaje, “sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos” pág.27. Castillo y Cabrerizo, (2003). Este tipo de evaluación se relaciona con la evaluación continua, logrando así información con respecto a todo el proceso educativo de los estudiantes, para luego poder tomar decisiones.

Según Casanova (2007), la evaluación se debe realizar “a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando, nunca situada exclusivamente al final como mera comprobación de resultados” (p.71). Con lo anterior expuesto, se establece que el carácter de la evaluación debe ser de continuidad, porque es de esta manera como se logra la finalidad que tiene la evaluación formativa de mejorar del proceso evaluado.

Considerar la evaluación de procesos como una oportunidad de mejora del proceso educativo, permite tanto al docente como al estudiante la reflexión y una realimentación permanente, con respecto a su participación en el proceso educativo

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el docente, al emplear la evaluación formativa, puede obtener una realimentación del proceso de enseñanza, y tomar decisiones didácticas que ayuden al logro de los aprendizajes que presentan dificultades y potenciar los logros que se han obtenido. Además, es importante señalar que es este tipo de evaluación puede llevar a la individualización de la enseñanza, ya que a partir de ella podrá centrarse la atención específica a las deficiencias detectadas.

Ahora bien, el empleo de la evaluación formativa para el estudiante se orienta a la realimentación permanente, ya que le proporciona información con respecto a sus progresos, las deficiencias y errores que presenta, le brinda la oportunidad de darse cuenta cuál es su ritmo de aprendizaje, y tomar así decisiones para lograr sus propios aprendizajes.

Esta visión es compatible con lo planteado por Castillo y Cabrerizo (2003), quienes establecen que la evaluación formativa permite: obtener información de todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza aprendizaje; acceder a información de cada estudiante a lo largo del curso; y reorientar, regular, reforzar o comprobar los aprendizajes.

Finalmente, las características de la evaluación formativa determinan, según Rosales (2007), una serie de ventajas, por ejemplo: las posibilidades de recuperación no sólo del estudiante, sino también del proceso didáctico; el efecto motivador en el estudiante; y el efecto de eficacia y perfeccionamiento profesional, desde la perspectiva del docente (pág. 21-22).

### **Evaluación sumativa**

Este tipo de evaluación se realiza al término de un proceso de aprendizaje siendo su finalidad según Rosales (2007) de carácter selectivo, ya que determina la posición del estudiante con respecto a su grupo del curso, calificándolo y situándolo en un nivel determinado. Tal como señalan Castillo y Cabrerizo (2003), al comprobar el logro de los aprendizajes durante un periodo definido, la evaluación presenta “una función sancionadora en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura, la promoción o no al siguiente curso, o la obtención o no de una determinada titulación” (pág.27). De este modo, una característica de esta evaluación

es la utilización de una calificación que respalda el juicio valorativo del docente con respecto al desempeño final que observa del estudiante, al terminar un periodo educativo de duración determinada.

Al momento de realizar la evaluación sumativa, se puede ver el resultado del proceso didáctico, transformándose en una secuencia lógica de la evaluación continua y sistemática que se ha realizado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque la evaluación se da al final de un proceso, también existe la posibilidad de mejora, pero a un más largo plazo.

- **La evaluación según su agente**

Dependiendo la persona que realice la evaluación se pueden dar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Casanova (2007).

#### **Autoevaluación**

Este tipo de evaluación se da cuando el estudiante realiza una valoración positiva o negativa con respecto a sus propias actuaciones. Se debe dar de forma permanente durante el transcurso de la vida, lo que permite ir tomando decisiones sobre su actuar. Según Casanova (2007), resulta conveniente introducir su práctica de modo habitual entre los estudiantes, utilizando diversos niveles de complejidad, dependiendo de la edad que tienen los estudiantes, para que éstos puedan perfectamente ser capaces de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que les produce.

#### **Coevaluación**

Este tipo de evaluación se realiza de forma mutua, es decir, “evaluadores y evaluados cambian de papel alternativamente Castillo y Cabrerizo, (2003, pág.29),

valorando el trabajo realizado, ya sea de forma individual o grupal. Casanova (2007) plantea que son diversos los caminos a través de los cuales se pueden llevar a cabo la coevaluación, pero se debe tener claro que si hay una práctica sistemática debe considerarse el valorar exclusivamente lo positivo, ya que las deficiencias o dificultades podrán ser valoradas por el docente.

Normalmente se dan dos situaciones claras con fases intermedias entre sí, los que son:

- Si los estudiantes la realizan habitualmente, ésta poseerá una visión positiva de la evaluación, lo que contribuirá a mejorar poco a poco el propio aprendizaje.
- Si los estudiantes no la han realizado, se tendrá que explicar cuál es la finalidad de la evaluación y sobre todo la coevaluación, demostrándolo el profesor en el aula.

### **Heteroevaluación**

Para Casanova (2007) “Consiste en la evaluación que realiza una persona sobre la otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento” (pág. 89), entre otros aspectos. Este es la valoración que lleva a cabo generalmente el docente con los estudiantes. Es un proceso relevante dentro de la enseñanza, donde se tiene la posibilidad de acceder a información sobre el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, la dificultad que se podría presentar es que se realice un enjuiciamiento equívoco, en un momento evolutivo delicado del sujeto, lo que podría provocar en el educando un rechazo hacia la asignatura, el estudio o en gran medida hacia la sociedad. Es por esto que es de suma importancia realizar el juicio valorativo considerándolo como una posibilidad de fortalecer los aspectos positivos y mejorar los negativos.

#### **2.3.5.3. Procedimientos e instrumentos de evaluación**



Un procedimiento, llamado también con frecuencia regla, técnica, método, destreza o habilidad, es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Un procedimiento de evaluación, entonces, se refiere a la acción bajo la cual los sujetos son evaluados.

- **Procedimientos para la evaluación de la competencia comunicativa.**

La evaluación, constituye parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje, esta debe ser dinámica e interactiva, así como plural o multidimensional, para que responda a la multiplicidad que conlleva el proceso de adquisición del lenguaje y a la diversidad de los estudiantes. Esto implica la necesidad de aumentar los recursos, técnicas e instrumentos que tradicionalmente son empleados, teniendo presente las distintas fases de este proceso como también la diversidad de estilos cognitivos y afectivos de los estudiantes.

Al momento de evaluar la lectura como área importante de la competencia comunicativa, se destaca el papel del lector en la construcción de significados. Anteriormente se creía que el sentido se encontraba en el texto y que el lector debía encontrarlo en él, sin embargo se considera en estos tiempos, que el lector debe construir el sentido del texto a partir de las claves dadas por el mismo, de sus propios conocimientos sobre el contenido y de sus propósitos para leerlo, así lo explica (Giason 1990, citado por Condemarin M. 2000). A partir de este pensamiento la evaluación de la lectura debe incluir procedimientos que permitan visualizar cómo el lector construye el significado del texto antes, durante y después de la lectura.

- 1. Evaluación de la Lectura.**

A continuación se desarrollan algunas estrategias e instrumentos que se recomiendan utilizar durante las etapas de la lectura: actividades de prelectura, durante la lectura y después de la lectura.

#### **A. Procedimientos para evaluar la construcción de significado antes de la lectura.**

“Según el consenso que existe entre los psicólogos cognitivos y los educadores, a cerca de que la construcción del significado ocurre cuando se logra integrar una nueva información dentro de un esquema o estructura cognitiva, es decir, cuando se logra activar y desarrollar los conocimientos previos y se establecen las intenciones para leer” Condemarín y Medina (2000, pág. 36). Aquellos lectores que poseen conocimientos más avanzados sobre un tema, comprenden y retienen mejor la información contenida en el texto, y por tanto, son más aptos para hacer inferencias a partir de él y tienen más facilidad para incorporar los nuevos conocimientos existentes. La investigación también demuestra que los individuos leen más rápido y retienen mejor la información de los textos referentes a su propia cultura Condemarin y Medina (2000).

Por otra parte, la falta de conocimientos previos sobre un determinado contenido o la presencia de conocimientos erróneos son concluyentes en la comprensión de los textos. Por tanto, cuando los docentes trabajan con los estudiantes en el desarrollo de sus competencias lectoras y especialmente cuando trata de evaluarlas, deben considerar qué conocimientos tienen los estudiantes sobre el tema que están leyendo; si estos son correctos, incorrectos o ausentes y si son homogéneos dentro de su grupo.

La comprensión de cada estudiante dependerá de sus esquemas conceptuales, pero también de sus expectativas, intereses y propósitos. Por ello, puede suceder que un estudiante lea y comprenda apropiadamente un texto acerca de plantas, pero no así uno sobre química orgánica; no obstante, los obstáculos que encuentra no se provienen de un desarrollo limitado de sus competencias lectoras, sino de su carencia de conocimientos específicos sobre la temática.

Para Condemarin (2000), “la activación y desarrollo de los conocimientos previos es trascendental, especialmente cuando los estudiantes leen un contenido que demanda del conocimiento de determinados conceptos para entenderlo, cuando se observa que en un grado, ciertos estudiantes necesitan más conocimientos previos para comprender lo que están leyendo y cuando se presenta un texto literario inexplorado para los estudiantes dentro de la unidad temática u otros contextos” (pág. 36).

▪ **Estrategias e instrumentos para evaluar la construcción del significado antes de la lectura.**

A continuación se presentan distintos tipos de estrategias con los respectivos instrumentos, propuesto por Condemarín y Medina (2000), que permiten evaluar los conocimientos previos durante la evaluación de la lectura.

**1) Preguntas previas y formulación de hipótesis.** Para Condemarín y Medina (2000), “La capacidad de los estudiantes para formular y responder interrogantes sobre un texto, revela sus conocimientos previos sobre el tema y sus competencias para anticipar o formularse hipótesis sobre el contenido del texto” (pág. 37). Con esta intención, se pueden formular las siguientes preguntas, basadas en la estructura de un texto narrativo.

| Aspectos de la estructura del texto | Preguntas   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Referidos al escenario</b>       | ¿Dónde ocurrirá la historia? ¿En qué época transcurrirá?                    |
| <b>Referidos a los personajes</b>   | ¿Cómo serán los personajes?   |
| <b>Referidos al problema</b>        | ¿De qué tratará la historia? ¿Qué problema enfrentarán los personajes?      |
| <b>Referidos a la acción</b>        | ¿Qué hechos importantes ocurrirán?  |
| <b>Referidos a la resolución</b>    | ¿Cómo se resolverá el problema?   |
| <b>Referidos al tema</b>            | ¿Qué intentará comunicarnos esta historia? ¿Qué lecciones podrán extraerse? |

Figura 14. Preguntas para activar conocimientos previos en frente a un texto narrativo.

**Fuente:** Tomado y adaptado de Condemarin M., 2000

En el caso de un texto de tipo descriptivo, Condemarín y Medina (2000), propone que las preguntas sean orientadas a los aspectos que aborda el autor respecto al tema que describe. Por ejemplo:

¿Qué características describirá el autor sobre?

Entorno a los textos con estructura del tipo causa/efecto, las preguntas se referirán a los hechos o problemas que presente el texto y a los efectos que producen:

¿Qué problemas planteará el texto?

¿Cuáles serán sus principales causas?

¿Qué soluciones se propondrán?

Otro ejemplo para evaluar estos mismos aspectos es el siguiente:

- Después de leer el título y hojear este libro, pienso que este libro trata de

---

- Después de haber hojeado el libro y sus imágenes, pienso que los

*Figura 15.* Preguntas para activar conocimientos previos en frente a un texto narrativo.  
**Fuente:** Tomado y adaptado de Condemarin M., 2000

**2) Técnica CQA.** “La técnica C-Q-A, permite evaluar el conocimiento previo de los estudiantes y sus propósitos frente a la lectura de un texto expositivo. Esta técnica consiste en responder a las siguientes tres preguntas”. Ogle, citado por Condemarin y Medina (2000).

¿Qué conozco sobre este tema? (C),

¿Qué quiero aprender? (Q) y

¿Qué he aprendido? (A).

| C. ¿Qué sé sobre el tema? | Q. ¿Qué quisiera saber? | A. ¿Qué he aprendido? |
|---------------------------|-------------------------|-----------------------|
|                           |                         |                       |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

*Figura 16.* Instrumento para recoger información acerca de los conocimientos previos.

**Fuente:** Tomado y adaptado de Condemarin M., 2000

**3) Discusiones, comentarios y lluvia de ideas.** Las discusiones, comentarios y lluvia de ideas, constituyen procedimientos interactivos que permiten evaluar los conocimientos previos de los estudiantes, dado que sus respuestas e interacciones revelarán sus conocimientos, sus desconocimientos y sus concepciones equivocadas.

Condemarin y Medina (2000), recomiendan las siguientes orientaciones para poner en práctica estas técnicas:

- “Revisar el argumento de la historia o los conceptos clave de un texto expositivo que los estudiantes se disponen a leer. (pág. 38). Por ejemplo, si van a leer un texto sobre la desaparición de la tierra de los caballos, mantenga la atención sobre cómo ello afectaría el ecosistema. Por otro lado, si ellos van a leer una narración sobre los viajes de Cristóbal Colón motíuelos a imaginar qué lugares elegirían si fueran navegantes.
- “Formular interrogantes que requieran que los estudiantes respondan con algo más que sí o no” (pág. 38). Hágalos reflexionar y que expliquen sus respuestas, bríndele el tiempo necesario.

- “Estimular a los estudiantes para que formulen sus propias preguntas sobre un tópico o a comentar las respuestas de sus compañeros” (pág. 38). Trate de motivarlos para lograr la participación de todos los estudiantes y procurar que la discusión se mantenga focalizada en el tema.
- “Participar en la discusión y hacer que los estudiantes resuman los puntos planteados. Modelar la participación en una discusión, estimulándolos a verbalizar y resumir los puntos desarrollados” (pág. 38).

Otra estrategia para activar los conocimientos previos durante el proceso de prelectura, propuesta por Condemarín y Medina (2000) es:

**4) Guías de anticipación.** Esta estrategia radica en elaborar un cuestionario con una serie de ideas sobre el tema de un texto que se va a leer para que los estudiantes respondan, indicando si están de acuerdo o en desacuerdo con los planteamientos presentados. Cuando esta estrategia se utiliza con fines evaluativos, sirve para revelar los conocimientos previos de los alumnos, sus desconocimientos y sus falsas concepciones. Un ejemplo de Guía de anticipación es la siguiente:

| Acuerdo /Desacuerdo   |
|---|
| <p>No existen diferencias entre un bosque nativo y una plantación</p> |

|   |
|---|
| Las plantaciones no permiten el desarrollo de la flora y fauna asociada a determinadas especies de árboles. |
| El bosque es más que solo un conjunto de árboles.   |
| La tala del bosque nativo se justifica para el aprovechamiento económico de su madera.                      |

Figura 17. Guía de anticipación

**Fuente:** Tomado y adaptado de Condemarin M., 2000

**5) Pregunta Guía.** Constituye una estrategia, propuesta por Pimienta J. (2012) que permite visualizar un tema de una manera global a través de una serie de interrogantes que ayudan a esclarecer el tema. Para implementar esta estrategia se debe seleccionar un tema o título del texto, se formulan preguntas o se le solicita a los estudiantes que formulen ellos las interrogantes siguiendo la representación siguiente:





*Figura 18. Pregunta Guía*

**Fuente:** Tomado de Estrategias de enseñanza aprendizaje. Pimienta J. 2012

**6) RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)** es una estrategia que permite construir significados en tres momentos representados por una pregunta, una respuesta anterior o anticipada y una respuesta posterior. Se inicia con las preguntas ya sea por parte del docente o de los estudiantes. Posteriormente, las preguntas se responden con base en los conocimientos previos (lo que se sabe del tema) se colocan las respuestas en el apartado Respuesta anterior. Después se procede a leer un texto y se procede a contestar las preguntas con base en el texto leído. Respuesta posterior: después del análisis de la información leída se responden las preguntas iniciales.

|                               |                     |                                |
|-------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| <b>RA. Respuesta anterior</b> | <b>P. Preguntas</b> | <b>RP. Respuesta posterior</b> |
|-------------------------------|---------------------|--------------------------------|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

*Figura 19.* Estrategia RA-P-RP

**Fuente:** Tomado de Estrategias de enseñanza aprendizaje. Pimienta J. 2012

**B. Procedimientos para evaluar la construcción del significado durante la lectura.** Según Condemarín y Medina (2000), los lectores al procesar la información durante la lectura, efectúan predicciones e inferencias, se formulan interrogantes acerca del tema, revisan y comprueban su comprensión, mientras leen y toman decisiones ante errores o vacíos en la comprensión. El uso de estas estrategias como técnicas de evaluación, le permitirá al docente observar cómo los estudiantes procesan el significado del texto durante la lectura. Algunos procedimientos basados en esta perspectiva son los siguientes:

**1) Inferencias y predicciones.** La evaluación de las competencias de los estudiantes para realizar inferencias, revela también su nivel de comprensión del texto, en el siguiente cuadro la respuesta de un estudiante a la lectura de un texto, revela su nivel de comprensión (literal o inferencial) a través del tipo de inferencia que realiza.

| Si frente a la oración                        | El estudiante responde   | Revela un nivel de comprensión                                   | Tipo de inferencia   |
|---|--|--|--|
| Los indios se dirigían hacia el sol poniente. | Los indios se viajaban hacia el sol poniente.  | <b>Literal</b> (se dirigían y viajaban son sinónimos)            | <b>Lógica</b> (basándose en el texto)                                  |
|   | Los indios se dirigían hacia el oeste.   | <b>Inferencial</b> (no está explícito, pero se puede verificar). | <b>Lógica</b> (basándose en el texto)                                  |
|   | Los indios se dirigían a caballo hacia el sol poniente.  | <b>Inferencial</b>   | <b>Pragmática</b> (basándose en el conocimiento del lector)            |
|   | Una caravana de hombres, mujeres y niños viajaban, cargando sus recuerdos, en búsqueda de su libertad. | <b>Inferencial</b>   | <b>Creativa</b> (basada en los conocimientos y creatividad del lector) |

Figura 20. Ejemplo de inferencias

**Fuente:** Tomado y adaptado de Condemarin y Medina 2000

**2) Preguntas y respuestas sobre lo leído.** Las preguntas y respuestas sobre lo leído permiten evaluar el nivel de procesamiento de la información. La estrategia de relaciones pregunta/respuesta, propuesta por Condemarín y Medina (2000), clasifica las interrogantes en tres modalidades teniendo en consideración la fuente de

información requerida para las respuestas y las denomina: Ahí mismo, Pensar y Buscar y Basada en mí mismo.

La modalidad Ahí mismo, se usa para responder las preguntas sobre detalles que requieren una respuesta que está explícita en la línea o en la oración dentro del texto; las respuestas a estas preguntas son afines. Mientras que, pensar y buscar implica de igual forma una pregunta que tiene que ser respondida a partir del texto; sin embargo, dicha respuesta requiere información obtenida sobre la base de más de una oración, de un párrafo o del texto completo. El tercer tipo de pregunta, Basada en mí mismo, representa una información que se obtiene en los conocimientos del lector y varían de acuerdo a las experiencias personales y creatividad del lector.

El fragmento y las preguntas que vienen a continuación, ilustran las tres relaciones pregunta/ respuesta descritas: Ahí mismo, Pensar y buscar y Basada en mí mismo. Ejemplo:

**El dueño del higueral**  
(Cuento folclórico argentino)

En Valle Hondo vivía un viejo avaro y refunfuñón que tenía un hermoso higueral. A menudo los niños de la zona, traviesos y glotones, iban a robar higos y a darse unos buenos festines. Al ver que sus higos desaparecían, el viejo decidió hacer guardia hasta tarde en la noche, armado con una escopeta. Cuando los niños se dieron cuenta planearon darle un susto al viejo para vengarse y poder seguir comiendo los deliciosos higos de su quinta. En una noche de las que llaman de lobos, tres de los niños más valientes se cubrieron con unas sábanas blancas y, cuando vieron que el viejo los estaba acechando se encaminaron hacia la quinta en el más profundo

**Fuente:** Tomado y adaptado de Condemarin y Medina., 2000

Luego de haber leído el cuento, los estudiantes deberán contestar las preguntas:

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Pregunta Ahí mismo</b> | ¿Dónde vivía el viejo avaro y refunfuñón? |
|---------------------------|---|

---

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Pregunta Pensar y buscar</b> | ¿Qué decidieron hacer los niños para comerse los higos? |
|---------------------------------|---|

---

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Pregunta Basada en mí mismo</b> | ¿Qué significa para ti una noche de las que llaman de lobos? |
|------------------------------------|--|

- 
- 3) **QQQ (que veo, que no veo, que infiero).** Es una estrategia que permite descubrir las relaciones que existen entre las partes de un todo, entorno o tema a partir de un razonamiento crítico, creativo e hipotético. Se caracteriza por tener tres elementos:

- Qué veo: es lo que se observa, se conoce o reconoce del tema.
- Que no veo. Es aquello que no está comprendido explícitamente en el tema, pero que puede estar contenido.
- Que infiero. Es aquello que deduce de un tema.

Esta estrategia debe ser aplicada después de haber trabajado inferencias con los estudiantes, de forma tal que le sirva para ponerla en práctica. Una adaptación de esta estrategia para trabajarla con los grupos de estudiantes más pequeños pudiera ser trabajarla con imágenes.

En el siguiente ejemplo se puede apreciar la puesta en práctica de la estrategia.

### **Beber demasiada agua puede matarlo**

Durante mucho tiempo se pensó que la deshidratación era un peligro potencial para la gente que realizaba actividades que requerían mucho esfuerzo durante largo tiempo. Por lo tanto, a los atletas se les animaba a beber grandes cantidades de agua mientras realizaban sus actividades deportivas. La tendencia de hidratarse excesivamente se difundió a través de la sociedad; mucha gente lleva consigo botellas de agua a donde quiera que vaya y obedientemente se mantiene bien hidratada.

Sin embargo, se descubrió que, en ciertas circunstancias beber demasiada agua representa un peligro mayor al hecho de no beber suficiente. El consumo excesivo de agua puede ocasionar *hiponatremia*, una condición en la que concentración del ion sodio en la sangre es demasiada baja. En la década pasada, al menos cuatro maratonista murieron por un trauma relacionado con hiponatremia y docenas más enfermaron seriamente. Por ejemplo, en 2003, una maratonista llamada Hillary Bellamy, quien participaba por primera vez en la maratón Marine Corps. Colapsó cerca de la milla 22 y murió al día siguiente. El médico que la atendió dijo que había muerto por una inflamación cerebral inducida por hiponatremia, como resultado de haber bebido demasiada agua, antes y durante la carrera.

El nivel de sodio en la sangre es de 135 a 145 mM (milimolar). Cuando ese nivel desciende a 125 mM, se experimenta confusión y mareo. Una concentración por debajo de los 120 Mm puede resultar crítica. El bajo nivel de sodio en la sangre ocasiona que el tejido cerebral se inflame. Un maratonista o cualquier otro atleta que realice alguna otra actividad puede presentar niveles peligrosamente bajos cuando pierde sales al sudar y al mismo tiempo bebe en exceso agua libre de sales para compensar el agua perdida. Esa

**Fuente:** Tomado de Estrategias de enseñanza aprendizaje. Pimienta J. 2012

A continuación se presentan las posibles respuestas que pueden dar los estudiantes al aplicar la estrategia QQQ, después de haber leído un texto.

Figura 21. Estrategia QQQ

**Fuente:** Tomado de Estrategias de enseñanza aprendizaje. Pimienta J. 2012

| QUÉ VEO  | QUÉ NO VEO  | QUÉ INFIERO   |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El excesivo consumo de agua produce hiponatremia.</li> <li>▪ La hiponatremia es resultado de una condición baja de sodio en la sangre.</li> <li>▪ Esta condición se presenta más en las mujeres que en los hombres que realizan ejercicio.</li> <li>▪ Para evitar la hiponatremia es conveniente beber agua con sales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La cantidad de agua que se debe beber durante una sesión de ejercicio.</li> <li>▪ Ejemplos de personas que practican algún tipo de ejercicio que no sea maratón.</li> <li>▪ Recomendación acerca de beber agua simple o bebida que aportan energía.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La hiponatremia es un padecimiento que afecta sobre todo a las personas con un nivel alto de ejercicio físico, como los maratonistas.</li> <li>▪ Es importante tomar agua y bebidas que aporten energía durante el ejercicio, pero en cantidades moderadas.</li> </ul> |

### C. Procedimientos para evaluar la construcción del significado de los textos después de la lectura.

“Los procedimientos de evaluación de la construcción del significado de los textos después de la lectura, son útiles para observar cómo los estudiantes procesan la información leída, la recapitulan, resumen, comentan o valoran.” Condemarin y Medina (2000 pág. 41). Estos procedimientos permiten comprobar la forma en que los estudiantes han aumentado sus saberes mediante la lectura y como los utilizan en la construcción y comunicación de nuevos conocimientos.

**1) Recuerdo o paráfrasis.** Consiste en narrar los contenidos de un texto con las propias palabras. Esta acción obliga a los estudiantes a reorganizar los elementos del texto de manera personal, lo cual revela su comprensión del contenido. “La paráfrasis, además de constituir una productiva estrategia de construcción del



significado, puede ser utilizada como una interesante técnica de evaluación de textos narrativos y expositivos, ya que aporta más información sobre lo que los estudiantes piensan realmente de la historia, que cuando se les pide un juicio general sobre ella” Condemarín y Medina (2000 pág. 41).

La paráfrasis como técnica de evaluación comprende dos formas complementarias: una forma cuantitativa, evaluando la cantidad de texto que el estudiante recordó y parafraseó; y una forma cualitativa, evaluando los elementos que el lector incluyó y la comprensión general del texto.

| <b>Nombre: Marta</b>                        |                             |   |
|---|-----------------------------|---|
| <b>Párrafo</b>                              | <b>Nivel de importancia</b> |   |
| 1. El oso es un animal que adora comer miel | 1                           | 1 |
| 2. Un día, él tenía mucha hambre y ...      | 1                           | 3 |
| 3. La mañana estaba muy hermosa; los...     | 3                           | 2 |
| 4. El oso pensó y tuvo una buena idea...    |                             |   |
| Etc.  |                             |   |

*Figura 22. Recuerdo o paráfrasis*

**Fuente:** Tomado y adaptado de Condemarín y Medina 2000

La evaluación cuantitativa de la paráfrasis consiste en registrar la cantidad de información mencionada, la secuencia del recuerdo y la importancia de la información recordada. Para construir una matriz de análisis cuantitativo, Condemarín y Medina (2000) recomiendan lo siguiente:

- Fraccionar el texto en sus párrafos y numerarlos.
- Construir una matriz con tres columnas: Nivel de importancia, párrafos y secuencia. El nivel de importancia debe ser definido marcando con los

números 1, 2 o 3, todos los párrafos, según su nivel de importancia. Mientras los estudiantes parafrasean o recuentan el texto, se registra qué párrafos mencionó, su nivel de importancia y la secuencia en que lo hizo. Ver *figura 22*.

En la *figura 23*, se presenta un ejemplo de matriz de análisis del recuerdo del texto sobre la base de la estructura del relato, para un grupo de estudiantes.

| Nombre de los estudiantes | El recuerdo contiene |            |          |            |  |
|---------------------------|----------------------|------------|----------|------------|--|
|                           | Situación            | Personajes | Problema | Tentativas |  |
| 1.                        |                      |            |          |            |  |
| 2.                        |                      |            |          |            |  |
| 3.                        |                      |            |          |            |  |

**Leyenda:**

- + Mencionado espontáneamente
- x Mencionado después de una pregunta
- \_ No mencionado.

**Fuente:** Tomado de Condemarin y Medina 2000

En cuanto al otro aspecto del análisis cualitativo de la paráfrasis o recuerdo, este tiene por objetivo evaluar las interpretaciones del estudiante, su habilidad para resumir y hacer inferencias. La pauta que propone Condemarin y Medina (2000) permite evaluar el recuerdo de lo leído por los estudiantes, a través de cinco niveles.

| Niveles | Criterios de evaluación de los niveles   |
|---------|--|
| 5       | El estudiante hace generalizaciones que van más allá del texto; incluye enunciados que resumen el texto; todas las ideas importantes y las ideas secundarias son pertinentes; es coherente, completo y comprensible. |
| 4       | Incluye enunciados que resumen el texto; incluye todas las ideas importantes y las secundarias pertinentes, es coherente, completo y comprensible.   |

|          |   |
|----------|---|
| <b>3</b> | Da cuenta de las ideas principales; incluye ideas secundarias pertinentes, es coherente, completo y comprensible.   |
| <b>2</b> | Da cuenta de algunas ideas importantes y algunas secundarias; incluye informaciones no pertinentes; tiene un cierto nivel de coherencia, es relativamente completo y bastante comprensible. |
| <b>1</b> | No da cuenta de los detalles; agrega elementos no pertinentes, es poco coherente, incompleto e incomprensible.  |

**Fuente:** Tomado de Condemarin y Medina 2000

A partir de estos criterios, se puede definir una modelo de registro y análisis de la paráfrasis de los estudiantes, la cual permitirá evaluar su comprensión del texto.

| <b>Pauta de análisis cualitativo de la paráfrasis o recuerdo</b> |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Elementos que incluye</b>                                     | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> |
| Generalizaciones   |          |          |          |          |          |
| Enunciados que resumen el texto                                  |          |          |          |          |          |
| Ideas importantes  |          |          |          |          |          |
| Ideas secundarias  |          |          |          |          |          |
| Coherencia   |          |          |          |          |          |
| Completo   |          |          |          |          |          |
| Comprensible   |          |          |          |          |          |

**Fuente:** Tomado de Condemarin y Medina 2000

**2) Organizadores Gráficos:** Fueron creados por Tony Buzan, quien los define como “una manera gráfica de representar las ideas relacionadas con un concepto en forma simbólica o gráfica utilizando colores, imágenes, lo que permita visualizar de mejor manera sus conexiones”. (Buzan, 1996 citado por Ahumada, 2005, p.91)

Constituyen una representación simbólica de la realidad, primero se internaliza y luego exterioriza su concepción del concepto a través del registro, organización y asociación de ideas tal como la proceso el cerebro y luego se representan en un papel.

Según López e Hinojosa (2011), se realiza una representación a través de un diagrama que organiza cierta información, la que debe partir de un concepto central que es rodeado por cinco o diez ideas o palabras que se relacionan con dicho concepto. Esto les permite a los estudiantes aprender términos o hechos, sintetizar e integrar información, tener una visión global con la conexión entre los términos y así mejorar tanto las habilidades creativas como la memoria a largo plazo.

La evaluación del procesamiento de la información a través de esta técnica requiere enseñar previamente a los estudiantes a utilizar los organizadores gráficos de complejidad creciente. Por ejemplo, de causa-efecto; de analogía-contraste; de orden temporal; de problema-solución Pimienta J. (2012).

**3) Resúmenes.** El resumen constituye también una estrategia de evaluación de la construcción del significado de los textos. Al realizarlo, el lector revela su comprensión del contenido y su capacidad de tomar decisiones sobre la importancia relativa de los elementos que lo constituyen, los cuales selecciona y jerarquiza, presentando la misma información del texto original, pero eliminando la información redundante o secundaria. Condemarin y Medina (2000).

Para evaluar la construcción del significado a través de esta técnica, la siguiente pauta permite observar la calidad del resumen.

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>Elimina</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Información secundaria</b></li> <li>▪ <b>Información redundante</b></li> </ul>  |
| <b>Sustituye</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una lista de elementos, por un término genérico que los incluya.</li> <li>▪ Una lista de acciones por un término que las incluya.</li> </ul> |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Selecciona o produce</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escoge la frase que contiene la idea principal.</li> <li>▪ La idea principal corresponde a la propuesta por el autor.</li> <li>▪ Produce una frase que contiene la idea principal.</li> <li>▪ Reduce el texto a sus contenidos mínimos, sin alterar su contenido esencial.</li> </ul> |
|-----------------------------|--|

**Fuente:** Tomado de Condemarin y Medina 2000

**4) Lectura crítica.** La evaluación de la lectura crítica conlleva evaluar las habilidades cognitivas superiores de los estudiantes, relativas a la construcción del significado de los textos. Esto requiere que se evalúe las competencias para distinguir entre las informaciones fiables ofrecidas por el texto y utilizarlas como fundamento de sus opiniones, desligarse de sus propios prejuicios o creencias, asumir una actitud abierta a los juicios y razones ajenas, distinguir entre hechos y opiniones, comprobar la credibilidad de la fuente, apreciar la calidad estética, la originalidad y creatividad del autor, etc. Condemarin y Medina (2000).

La evaluación de la lectura crítica puede realizarse a través de la observación directa de los comentarios de los estudiantes realizados en círculos de lectura; o bien, durante entrevistas en las cuales se les planteen preguntas como las siguientes:

| <b>Tipo de Texto</b> | <b>Preguntas</b>   |
|----------------------|--|
| <b>Expositivo</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué opinas sobre el texto?</li> <li>▪ ¿Las informaciones o planteamientos presentados reafirman o contradicen tus conocimientos sobre el tema?</li> <li>▪ ¿Qué hechos que aparecen en el texto apoyan o enriquecen tu punto de vista? ¿Consideras que la información es suficiente?</li> <li>▪ ¿Qué has aprendido a partir de él?</li> <li>▪ ¿Es confiable la información que aporta?</li> </ul> |


|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>Narrativo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Disfrutaste con el texto? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Se lo recomendarías a tus amigos? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿En qué se parecen los personajes a personas que tú conoces?</li> <li>▪ ¿Qué opinas de los ambientes y situaciones que describe?</li> <li>▪ ¿Qué semejanzas encuentras entre este relato y otros que has leído?</li> <li>▪ ¿En qué medida los sucesos del relato se parecen a experiencias que tú has vivido?</li> </ul>  |
| <b>Publicitarios</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuál es el propósito de este texto: convencer, informar, crear una necesidad? ¿En qué lo notas?</li> <li>▪ ¿Las afirmaciones del texto, se basan en argumentos o datos veraces?</li> <li>▪ ¿Qué recursos utiliza para convencer: opiniones de personas famosas, imágenes de niños o mujeres, etc.? ¿Qué opinas sobre ellos?</li> <li>▪ ¿Las informaciones que presenta son actualizadas?</li> <li>▪ ¿Presenta el texto las contraindicaciones del objeto avisado, junto con las cualidades?</li> </ul> |

Figura 22. Guía de entrevista para la evaluación de la lectura crítica

**Fuente:** Tomado de Condemarin y Medina 2000

Una oportunidad para evaluar la lectura crítica, resultan los avisos publicitarios, titulares de periódicos y otros textos periodísticos.

Observa el cartel y contesta las preguntas 6, 7 y 8.



desde pequeños  
debemos aprender  
a cuidar  
nuestros dientes.

Haz lo que se te indica.

6. ¿Cuál es el mensaje que contiene el cartel?  
debemos de cuidar las dientes

7. Encuentra los dos errores ortográficos que hay en el cartel y escríbelos correctamente.  
desde pequeños

8. Inventa otra oración relacionada con el cartel.  
Lavate 3 veces al día tus dientes

*Figura 23. Estrategias para evaluar la lectura crítica.*

**Fuente:** Tomado de Herramientas para mejorar las prácticas de la evaluación formativa en la asignatura de español. Vernon S. y Alvarado, M. (2014)

**5) Respuestas a la literatura.** “Las respuestas a la literatura establecen una interesante estrategia de evaluación ya que permiten observar cómo los estudiantes desarrollan mayor sentido de apropiación de la lectura, escuchan y aprenden de las respuestas de sus compañeros, piensan y reaccionan frente a lo que han leído y desarrollan procesos metacognitivos que son importantes para la construcción del significado” Condemarín y Medina (2000, pág. 47).

Las respuestas a la literatura se incluyen dentro de dos categorías básicas: personal y creativa. En las respuestas personales, generalmente orales o escritas, los estudiantes cuentan sus sentimientos relacionados con sus lecturas, sus capítulos o personajes favoritos o la relación del contenido con sus propias vidas.

En la segunda categoría, los estudiantes responden a sus lecturas de una manera creativa a través de expresiones plásticas, música, dramatización u otras formas de expresión.

Para evaluar las respuestas de los estudiantes a la literatura, se requiere contar con algunos criterios como los propuestos por Condemarín y Medina (2000):

- ¿La respuesta muestra que el estudiante conoce la línea argumental (texto narrativo) o las ideas principales (texto expositivo)?
- ¿El estudiante simplemente recuenta el contenido del texto o lo relaciona con su propia experiencia?
- ¿La respuesta demuestra que el estudiante está pensando en forma lógica y clara?

Por otro lado Applebee, 1978, citado por Condemarín y Medina (2000), establece otro criterio para evaluar las respuestas a la literatura y lo clasifica en cuatro tipos los cuales reflejan diferentes niveles de procesos de pensamiento:

**Recontar:** Implica que el estudiante tiene un simple recuerdo del título, de las situaciones iniciales y finales y de algunos diálogos.

**Resumir:** Los sucesos son recontados según su orden de importancia. Los resúmenes, generalmente, son más breves que la actividad de recontar.

**Analizar:** La respuesta frente a la narración es personal y subjetiva. Por ejemplo un estudiante, después de leer un cuento, opinó lo siguiente: A mí me pasó algo parecido cuando asistía al preescolar; y luego relató su experiencia.

**Generalizar:** El estudiante hace referencia al significado de la historia; por ejemplo, una generalización de Los tres cerditos y el lobo podría centrarse en la idea de cuidar la seguridad, no abriendo la puerta a desconocidos.

**Elaborar nuevos textos:** El estudiante elabora nuevos textos a partir del texto leído. Por ejemplo, si lee El flautista de Hamelin, escribe una carta al alcalde como si fuera el flautista; diseña avisos para buscar a los niños desaparecidos; redacta la noticia del exterminio de los ratones, aparecida en el diario de Hamelin, etc.

**6) Circulo literario.** Con esta estrategia se busca motivar a los estudiantes para que lean y comenten un mismo libro. Esta estrategia ofrece una buena oportunidad para desarrollar la habilidad de construir el significado. Simultáneamente, los círculos de literatura constituyen un procedimiento para evaluar el proceso de comprensión a través de una experiencia grupal, durante la cual los estudiantes revelan su apropiación del libro, la construcción personal de significado y su reacción frente al texto o su lectura crítica. Según Condemarin y Medina (2000), esta estrategia permite



observar por lo menos nueve conductas relacionadas con la construcción del significado, a medida que los alumnos comentan una lectura:

- Hacer predicciones
- Participar en una discusión
- Responder preguntas en una variedad de niveles
- Determinar los significados de las palabras dentro de un contexto
- Leer con fluidez
- Recontar o parafrasear selecciones con las propias palabras
- Comprender a medida que se lee en silencio
- Realizar inferencias o leer entre líneas
- Poseer un amplio marco de conocimientos.

La siguiente lista propuesta por Condemarín y Medina (2000), puede ser utilizada para evaluar algunas conductas relacionadas con la construcción de significado después de leer:

| <b>Indicadores generales</b>  | <b>A menudo</b> | <b>A veces</b> | <b>Rara vez</b> | <b>No observado</b> |
|---|-----------------|----------------|-----------------|---------------------|
| Participa en los comentarios.   |                 |                |                 |                     |
| Escucha las respuestas de los otros.                                      |                 |                |                 |                     |
| Construye sus propias respuestas sobre la base de las ideas de los otros. |                 |                |                 |                     |
| <b>Indicadores para textos narrativos</b>                                 |                 |                |                 |                     |
| Identifica partes importantes de la historia (ambiente, personajes, etc.) |                 |                |                 |                     |
| Identifica partes o personajes favoritos                                  |                 |                |                 |                     |
| Relaciona la historia con su propia experiencia                           |                 |                |                 |                     |
| Establece comparaciones con otras historias                               |                 |                |                 |                     |

| Indicadores para textos expositivos                  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Identifica tópicos específicos                       |  |  |  |  |
| Identifica ideas principales                         |  |  |  |  |
| Establece relaciones dentro del texto                |  |  |  |  |
| Muestra signos de utilizar el conocimiento adquirido |  |  |  |  |
| Puede relacionar la información con su propia vida   |  |  |  |  |

Figura 22. Escala para la evaluación de la lectura crítica

**Fuente:** Tomado de Condemarin y Medina 2000

**7) Prueba para evaluar la conciencia fonológica.** La prueba de segmentación lingüística (PSL) creada por Jiménez J. y Ortiz M. citado por Condemarin y Medina (2000), es una prueba de administración individual, con un tiempo de duración de 45 minutos y está compuesta por siete tareas:

- **Segmentación léxica.** Se presentan de forma oral algunas oraciones y se le solicita al estudiante que reconozca el número de palabras que están contenidas en la oración, ayudándose para el recuento con los dedos de la mano, palmadas o bloques manipulables.(pág. 84)

Ejemplo: pez come algas – consta de tres (3) palabras

- **Aislar sílabas y fonemas de las palabras.** El estudiante deberá buscar en una serie de dibujos aquellos nombres que tengan: primero el fonema vocálico emitido por el docente en posición inicial Ej. /i/ en dibujos de un indio, reloj, pipa, grifo. Y final ejemplo: /a/ en dibujos de saco, tambor, barca, luna y tercero, el fonema consonántico en posición inicial por ejemplo /f/ en dibujos de foca, gallina, tractor, dado. Y final por ejemplo /r/ en dibujos de foca, gallina tractor, dado.(pág. 84)

- **Omisión de sílabas y fonemas en las palabras.** Se trata de ir nombrando series de dibujos, omitiendo el fonema vocálico inicial (por ejemplo:

dibujos de oveja (--veja); uva (--va); omitiendo la sílaba inicial (por ejemplo: boca, (--ca); pino, (--no) y, finalmente, la última sílaba (por ejemplo: boca (bo--); camisa, (cami--). (pág. 84)

- **Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra.** Consiste en la presentación de pares de palabras a nivel oral; el estudiante ha de reconocer e identificar: primero en pares de palabras bisílabas si empiezan por la misma sílaba (por ejemplo: caña – carro); segundo, en pares de palabras bisílabas si terminan con la misma sílaba (por ejemplo: sopa- pipa); tercero, en pares de palabras trisílabas si finalizan con la misma sílaba (por ejemplo: sobrino – rábano). (pág. 84)

- **Contar las sílabas en una palabra.** Se debe llevar a los estudiantes a contar las sílabas que comprenden las palabras, presentadas a nivel oral; se puede ayudar el estudiante con los dedos, palmadas o bloques manipulables (por ejemplo: caballo - /ca/ba/llo/). (pág. 84)

- **Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta oralmente en una secuencia de sílabas.** Consiste en presentar palabras bisílabas y trisílabas descompuestas en sílabas, manteniendo un intervalo de separación constante entre ellas; el niño ha de reconocer y pronunciar las palabras que se forman con ellas (por ejemplo: el niño escucha la secuencia po...ta...je, y luego ha de reconocer y pronunciar esa palabra). (pág. 84)

- **Omisión de sílabas en las palabras.** En esta tarea el estudiante debe nombrar una series de dibujos, omitiendo la sílaba que indica el docente en posición inicial o final en palabras bisílabas o trisílabas (por ejemplo: omitir /ta en /tapa/ o en libreta) (pág. 84).

## **8) Evaluación del lenguaje oral y la lectura en voz alta.**

▪ **Lista de cotejo para evaluar el lenguaje oral de los alumnos.** Esta

lista de cotejo puede ser utilizada para registrar las competencias de los estudiantes al escuchar y tomar la palabra dentro de distintas situaciones comunicativas.

| Indicadores   | Si | No |
|---|----|----|
| 1. Reproduce rimas, trabalenguas, adivinanzas, estribillos, refranes, etc., en forma oral.  |    |    |
| 2. Escucha y comprende un relato, un documento simple, una regla de juego...  |    |    |
| 3. Toma la palabra y se expresa de manera comprensible en cuanto a la pronunciación y a la articulación, en situaciones tales como: |    |    |
| - Relatos   |    |    |
| - Justificaciones (argumentaciones)   |    |    |
| - Resúmenes   |    |    |
| 4. Establece diálogos con otras personas, presentando su punto de vista y respetando el ajeno.                                      |    |    |
| 5. Crea narraciones en forma individual o colectiva y las expresa oralmente.  |    |    |
| 6. Transforma:  |    |    |
| - los tiempos verbales  |    |    |
| - los pronombres personales   |    |    |
| 7. Reutiliza el vocabulario adquirido en la lectura y en las diversas actividades de la clase                                       |    |    |
| 8. Parafrasea adecuadamente un contenido.   |    |    |
| 9. Organiza lógicamente su discurso para expresar sus acciones, sus actitudes y sus producciones, fundamentalmente.                 |    |    |
| 10. Asume su papel dentro de un diálogo:  |    |    |
| - escucha   |    |    |
| - se atreve a hablar  |    |    |
| - no se sale del tema   |    |    |
| 11. Narra un cuento, un relato, una experiencia o un proyecto, manteniendo la coherencia narrativa.                                 |    |    |
| 12. Conoce y memoriza textos lúdicos, tales como fórmulas de juegos, adivinanzas, trabalenguas, etc.                                |    |    |
| 13. Comenta una ilustración, un cuadro, una música.   |    |    |
| 14. Da una opinión sobre un personaje o una situación, a partir de un texto escuchado o leído.                                      |    |    |
| 15. Resume una historia escuchada, la comenta e inventa una continuación, un nuevo final.   |    |    |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 16. Escucha y respeta las opiniones emitidas por los demás. |  |  |
| 17. Tiene una actitud crítica frente a lo escuchado.        |  |  |
| 18. Formula preguntas                                       |  |  |

Figura 24. Lista de cotejo para evaluar el lenguaje oral

**Fuente:** Tomado y adaptado de Condemarin M. et al, 2000

**9) Observación de la lectura oral.** La lectura oral de los estudiantes pueden ser registradas en la guía de observación que se presenta a continuación, la cual puede ser aplicada en distintos momentos durante el año o el trimestre, para observar la evolución del proceso lector del estudiante.

| Características de la lectura                                      | Nunca | A veces | Siempre |
|--|-------|---------|---------|
| <b>1. Fluidez</b>  |       |         |         |
| Lee palabra a palabra  |       |         |         |
| Lee monótonamente sin inflexiones                                  |       |         |         |
| Ignora la puntuación   |       |         |         |
| Frasea ineficientemente  |       |         |         |
| Presenta dudas y vacilaciones                                      |       |         |         |
| Repite palabras conocidas  |       |         |         |
| Lee lentamente   |       |         |         |
| Lee en forma rápida y espasmódica                                  |       |         |         |
| Pierde el lugar al leer  |       |         |         |
| <b>2. Reconocimiento de palabra</b>                                |       |         |         |
| Tiene dificultades para reconocer palabras comunes a primera vista |       |         |         |
| Comete errores en palabras comunes                                 |       |         |         |
| Decodifica con dificultad palabras desconocidas                    |       |         |         |
| Agrega palabras  |       |         |         |
| Omite palabras   |       |         |         |
| Se salta líneas  |       |         |         |
| Sustituye palabras por otras conocidas o inventadas                |       |         |         |
| Invierte sílabas o palabras  |       |         |         |
| <b>3. Enfrentamiento de las palabras desconocidas</b>              |       |         |         |
| Las deletrea   |       |         |         |
| Intenta sonorizarlas fonema a fonema                               |       |         |         |
| Las pronuncia sílaba a sílaba                                      |       |         |         |
| <b>4. Utilización del contexto</b>                                 |       |         |         |
| Adivina en forma excesiva a partir del contexto                    |       |         |         |
| No utiliza el contexto como clave de reconocimiento                |       |         |         |
| Comete equivocaciones que alteran el significado                   |       |         |         |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Comete equivocaciones que producen sin sentidos |  |  |  |
| <b>5. Uso de la voz</b>                         |  |  |  |
| Lee atropelladamente                            |  |  |  |
| Pronuncia con dificultad                        |  |  |  |
| Omite los finales de las palabras               |  |  |  |
| Sustituye sonidos                               |  |  |  |
| Tartamudea al leer                              |  |  |  |
| La voz aparece tensa                            |  |  |  |
| El volumen de la voz es muy alto                |  |  |  |
| El volumen de la voz es muy bajo                |  |  |  |
| El timbre de voz es poco grato                  |  |  |  |
| Emplea “muletillas” al leer                     |  |  |  |
| <b>6. Hábitos posturales</b>                    |  |  |  |
| Sostiene el libro demasiado cerca o lejos       |  |  |  |
| Mueve la cabeza a lo largo de la línea          |  |  |  |
| Sigue la línea con el dedo                      |  |  |  |
| Muestra excesiva tensión muscular               |  |  |  |

Figura 24. Guía de observación de la lectura oral

**Fuente:** Tomado y adaptado de Condemarin M. et al, 2000

▪ **Evaluación de la escritura.** El aprendizaje de la escritura o producción de textos demanda de la evaluación como una actividad fundamental del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva la lectura crítica y la reescritura, individual y colectiva de los textos producidos en clases, así como el análisis de los problemas de escritura, constituyen una vía indispensable para el desarrollo de esta competencia en los estudiantes.

Para que el proceso evaluativo realmente el proceso de producción de textos, es necesario entender la naturaleza del acto de escribir; situar la actividad de escritura y reescritura dentro de proyectos que le otorguen sentido; formular colectivamente un conjunto de criterios que orienten a los estudiantes sobre los saberes que ellos deben construir, y al profesor sobre la forma de conducir el aprendizaje de sus estudiantes. También implica contar con estrategias referidas a la revisión y reescritura de los textos, conjuntamente con herramientas o instrumentos que apoyen tanto la

construcción de los aprendizajes sobre la producción de los variados textos, como su evaluación y enriquecimiento.

Para Condemarin y Medina (2000) la producción de un escrito constituye un acto de comunicación cuyas características dependen de los distintos elementos de la situación comunicativa. Esto implica tomar decisiones referidas a distintos aspectos. Por ejemplo, al tipo de texto que se va a escribir (una carta, un informe, un listado, una invitación, un poema, un afiche, etc.); al soporte que se va a utilizar (papel de carta, hoja de cuaderno, una tarjeta, una cartulina, etc.); al tono del escrito (lenguaje formal, informal, científico, poético, etc.); a la organización del texto en la página; al tipo de letra que se va a emplear, etc. Así, el escrito constituye el resultado de un trabajo de escritura, de lectura crítica y de reescritura que requiere el dominio progresivo de una serie de operaciones intelectuales complejas tales como:

Pensar el escrito en su conjunto,  
Estructurarlo en oraciones, párrafos o capítulos,  
Asegurar la coherencia entre estos componentes,  
Releer el texto críticamente,  
Reescribir el texto.

▪ **Formulación de criterios para la escritura y la evaluación de los textos.**

Las prácticas evaluativas tradicionales de los docentes, tales como la corrección o el enriquecimiento de los textos producidos, en ocasiones no ofrecen a los estudiantes oportunidades de aprendizaje, puesto que se centran en los textos y no en los saberes de que poseen los estudiantes. Estas prácticas suponen que los estudiantes aprenden sólo observando las correcciones del maestro, sin que se le haya explicado previamente lo que se esperaba de dicho escrito. Contrariamente a estas prácticas

habituales de los docentes, es importante que la evaluación se centre sobre los objetivos de aprendizaje, lo cual implica haber definido previamente las competencias que el alumno debe adquirir en relación a la producción de un texto dado.

En ese sentido, para integrar la evaluación al trabajo de escritura, es necesario que docentes y estudiantes formulen conjuntamente, criterios sobre las características que se espera que posea un texto en una situación dada; que utilicen estos criterios al analizar las producciones; se identifiquen los problemas y reescriban los mismos textos. Los criterios de evaluación constituyen guías de aprendizaje que orientan a los estudiantes sobre los elementos que deben tener en consideración, las estrategias que deben adoptar para resolver los problemas o debilidades evidenciadas.

Si se desea promover el desarrollo de las competencias de los estudiantes para utilizar el lenguaje escrito como una herramienta de comunicación, la evaluación de los textos debe fundamentarse no sólo en criterios referidos al conjunto de elementos y reglas que permiten construir oraciones con sentido, lo que se conoce como morfosintácticos, sino también en criterios referidos a los aspectos semánticos lo referidos al significado. La práctica de la revisión y reescritura contrasta con el trabajo de corrección tradicional, el cual no genera espacios para que los estudiantes descubran por sí solos las imperfecciones de sus escritos y la forma de cómo puede mejorarlos

**2.3.5.4. Monitoreo y evaluación de la competencia comunicativa.** Es necesario realizar continuamente un monitoreo y evaluación de los logros que van adquiriendo los estudiantes durante el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura teniendo en consideración el grado y nivel en el que va el estudiante. A través de este proceso el docente podrá evaluar el avance o logro en el desarrollo de la competencias



de lectoescritura de los estudiantes y llevar un registro de esos avances, convirtiéndose en un referente del avance de los estudiantes ya que brinda información precisa acerca de cada uno para que, con base en ella, se pueda apoyar a cada uno en aspectos específicos de acuerdo a sus necesidades puesto que la evaluación permite:

- Destacar las fortalezas y los aspectos positivos de los estudiantes.
- Establecer cuáles son las debilidades y necesidades de los estudiantes con la intención de suministrar el reforzamiento adecuado.
- Brindar estrategias teniendo en consideración los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas de los estudiantes.

El docente debe estar en capacidad de aplicar una evaluación diferenciada, es decir, aplicar procedimientos de evaluación adecuados para atender a la diversidad de los estudiantes que atiende.

Durante proceso educativo, la evaluación no se da de manera aislada, está interrelacionada con la enseñanza y el aprendizaje esto es aplicable también a la lectoescritura desde los primeros grados. Si el docente tiene esto presente monitoreará constantemente el avance de los estudiantes y ajustará su práctica docente constantemente, de acuerdo con las necesidades que vayan emergiendo en sus estudiantes. De esta manera puede evitar que un alto porcentaje de estudiantes no aprenda a leer y a escribir en primer grado y, por ende, no sean promovidos (USAID/G, 2016).

**A. Cómo se monitorea y se evalúa la lectoescritura.** Existen diversas formas de monitorear los logros de los estudiantes para saber si están aprendiendo a leer y a escribir, y comprobar si prosperan en el desarrollo de la lectoescritura para convertirse en lectores independientes, y se utilizan instrumentos de evaluación de la lectoescritura que con fines formativos que suministran información precisa para la toma de decisiones. Seguidamente se muestran algunos ejemplos de instrumentos en el que el docente se puede apoyar para implementar dentro de su salón de clases el proceso de monitoreo y evaluación de la lectoescritura con fines formativo. (USAID/G, 2016).

**B. Instrumentos de monitoreo y evaluación de la lectoescritura en el aula.** Para evaluar el desarrollo de las habilidades del lenguaje de los estudiantes en los distintos grados se puede utilizar una lista de cotejo, donde a través de la observación el docente registrará en este tipo de instrumento el rendimiento del estudiante.

### 1) Lista de cotejo

La lista de cotejo consiste en un cuadro con una lista de criterios o aspectos que, con base en los indicadores de logro planteados, permiten establecer su presencia o ausencia en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes.

Ejemplo de lista de cotejo para monitoreo de lectoescritura emergente

| Aspectos         | Indicadores de logro  | Sí | No |
|------------------|---|----|----|
| Lenguaje oral    | • Escucha los mensajes orales de su entorno familiar.   |    |    |
|                  | • Articula correctamente las palabras de su idioma materno  |    |    |
|                  | • Se expresa en su idioma materno, usando entonaciones adecuadas al significado de las palabras.                                  |    |    |
|                  | • Se expresa oralmente de forma lógica y ordenada, utilizando tiempos verbales y pronombres personales.                           |    |    |
| Comprensión oral | • Relaciona imágenes, dibujos y signos contenidos en los textos de lectura infantil, haciendo predicciones, identificando el tema |    |    |

|                                 |   |  |  |
|---------------------------------|---|--|--|
|                                 | y el personaje principal.   |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta el significado de elementos y mensajes gráficos y orales del entorno inmediato</li> </ul>   |  |  |
| Animación a la lectoescritura   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha con atención los textos que le son leídos.</li> <li>• Utiliza códigos conocidos o dibujos para expresar sus ideas.</li> </ul>                                  |  |  |
| Conciencia fonológica           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica sonidos.</li> </ul>   |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue sonidos diferentes en las palabras.</li> </ul>   |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica palabras que empiezan o terminan con el mismo sonido</li> </ul>   |  |  |
| Conciencia del lenguaje escrito | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia comprensión del concepto de texto impreso a través del seguimiento de un texto de izquierda a derecha y de arriba a abajo.</li> </ul>                        |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende que un sonido o fonema está representado por una letra o grafía, que a su vez, se combina con otros para formar palabras.</li> </ul>                         |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los nombres y sonidos de varias letras.</li> </ul>  |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica su nombre.</li> </ul>   |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica palabras que nombran objetos de su entorno inmediato.</li> </ul>  |  |  |
| Vocabulario                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza en su comunicación palabras de su entorno escolar y familiar, y le suma significados nuevos valiéndose del contexto y de sus conocimientos previos.</li> </ul> |  |  |
| Grafo-motricidad                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina sus dedos índice y pulgar para realizar el movimiento de pinza para manipular objetos pequeños.</li> </ul>  |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza adecuadamente sus manos empleando el lápiz.</li> </ul>   |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza trazos de líneas, formas y dibujos siguiendo una dirección.</li> </ul>   |  |  |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiesta habilidad en sus manos al realizar diversos trazos.</li> </ul>  |  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Representa gráficamente historias, anécdotas y situaciones de su medio familiar y escolar.</li> </ul> |  |  |
|--|--|--|--|

**Fuente:** Tomado de Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G) 2016

Otro modelo de lista de cotejo adecuado para evaluar el desarrollo del lenguaje oral en los estudiantes de los primeros grados es que se presenta seguidamente.

### Lista de cotejo para evaluar desarrollo del lenguaje oral

| Habilidad   | No se observa | Se observa con poca frecuencia | Se observa con frecuencia |
|---|---------------|--------------------------------|---------------------------|
| Puede contar un cuento conocido de estructura simple, con principio, medio y final.   |               |                                |                           |
| Comunica sus ideas con pronunciación correcta y de tal forma que el interlocutor pueda comprender sin que necesite intervenir.        |               |                                |                           |
| Al comunicarse en forma oral puede utilizar la oración completa con sujeto y predicado.   |               |                                |                           |
| Puede narrar un episodio sencillo de algo que ocurrió.  |               |                                |                           |
| Práctica la autocorrección<br>Ej. Yo poni (puse) la hoja en el escritorio.  |               |                                |                           |
| Puede describir un objeto sencillo como una cama, una silla o un escritorio.  |               |                                |                           |
| Incorpora a su léxico diario, el vocabulario nuevo aprendido en clase.  |               |                                |                           |
| Cuenta un cuento conocido.  |               |                                |                           |
| Participa en discusiones con diferentes propósitos como por ejemplo, compartir ideas, buscar información, expresar un punto de vista. |               |                                |                           |

**Fuente:** Rolla, A., Arias M., Rivadeneira M., Coronado V. (2014) *Lenguaje en construcción 1*.

**2. Rúbrica para monitoreo de lectoescritura.** “La rúbrica es un instrumento de evaluación en el cual se establecen los criterios y niveles de logro mediante la disposición

de escalas para determinar la calidad de ejecución de los estudiantes en tareas específicas o productos que ellos realicen. Asimismo, puede utilizarse para monitorear la progresión de los estudiantes en determinados aspectos de la lectoescritura, a lo largo de diferentes niveles o grados” USAID/G, 2016(pág138).

### Rúbrica para monitoreo de lectoescritura

| Aspectos                     | Indicadores de logro por grado   |  |  |
|------------------------------|--|--|--|
|                              | Primero primaria   | Segundo primaria   | Tercero primaria   |
| <b>Conciencia fonológica</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une sonidos o fonemas para formar palabras.</li> <li>• Separa palabras en sonidos.</li> <li>• Identifica los sonidos de una palabra.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Combina sonidos: añade, elimina o sustituye sonidos de palabras.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ya no es necesario trabajar esta área.</li> </ul>   |
| <b>Principio alfabético</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el concepto de texto impreso: seguimiento de un texto, de izquierda a derecha y de arriba abajo e identificando las partes del libro.</li> <li>• Reconoce, nombra y produce el sonido de las letras del alfabeto.</li> <li>• Diferencia letras mayúsculas de minúsculas.</li> <li>• Reconoce automáticamente palabras familiares y decodifica palabras nuevas.</li> <li>• Comprende que un sonido está representado por una letra que se combina con otros para formar palabras.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce palabras familiares de manera exacta y automática y decodifica palabras nuevas.</li> <li>• Identifica las letras que tienen más de un sonido (c) y las letras que pueden tener el mismo sonido (j-g).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ya no es necesario trabajar esta área.</li> </ul>   |
| <b>Fluidez</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee en voz alta, con ritmo, entonación, velocidad y precisión, oraciones y párrafos.</li> <li>• Lee correctamente, en voz alta, entre 29-38 palabras en un minuto.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee en voz alta, con ritmo, entonación, velocidad y precisión, textos cortos.</li> <li>• Lee correctamente, en voz alta, entre 55-64 palabras en un minuto.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee en voz alta, con ritmo, entonación, velocidad y precisión, textos informativos y literarios.</li> <li>• Lee correctamente en voz alta, entre 75-107 palabras en un minuto.</li> </ul> |

|                            |  |   |  |
|----------------------------|--|---|--|
| <b>Vocabulario</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza en su comunicación palabras nuevas generadas a partir de contexto y de sus conocimientos previos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza en su comunicación antónimos, sinónimos, palabras generadas con el auxilio de claves de contexto y del diccionario.</li> <li>• Define el significado de las palabras familiares.</li> <li>• Identifica y forma familias de palabras.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza en su comunicación palabras generadas con el auxilio de prefijos y sufijos, usos figurados de las palabras, y del diccionario.</li> <li>• Define con sus propias palabras el significado de las palabras académicas.</li> <li>• Identifica y forma familias de palabras.</li> </ul> |
| <b>Comprensión lectora</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace predicciones, identificando el tema y el personaje principal, y expresa sus puntos de vista de lo que lee.</li> <li>• Formula preguntas y da respuestas sobre la lectura a nivel literal.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace inferencias y predicciones, identifica detalles importantes, diferencia el personaje principal de los secundarios y la idea principal de las secundarias.</li> <li>• Formula preguntas y da respuestas sobre la lectura, a nivel literal e inferencial.</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace inferencias, identificando las ideas principales, secuencias de hechos y generalizaciones de los textos que lee.</li> <li>• Formula preguntas y da respuestas sobre la lectura, a nivel literal, inferencial y crítico.</li> </ul>   |
| <b>Escritura</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traza las letras del abecedario.</li> <li>• Forma palabras y oraciones.</li> <li>• Redacta narraciones, anécdotas, chistes, con oraciones breves y con letra legible.</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacta textos informativos (cartas, temas, etc.) a partir de una lista de ideas y elaborando los borradores y correcciones necesarias.</li> <li>• Redacta textos creativos (cuentos, poemas y otros) a partir de una lista de ideas y elaborando los borradores y correcciones necesarias.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacta textos informativos (cartas, temas, etc.) y creativos (cuentos, anécdotas, etc.) siguiendo un esquema, con el formato adecuado.</li> <li>• Redacta textos de más o menos tres párrafos o estrofas.</li> </ul>   |

**Fuente:** Tomado de Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G) 2016

**3 El portafolio:** Es considerado “un instrumento de evaluación que permite recoger información sobre el desarrollo de un proceso”, en donde se recopila diversas producciones elaboradas por los estudiantes evidenciando así sus logros alcanzados; “su aplicación en el área de lenguaje y comunicación permite recoger evidencias de los alumnos en respuesta a

situaciones reales que ocurren dentro de la sala de clases” Condemarín y Medina, 2000, (pág.71).

El portafolio es considerado como un instrumento que da la oportunidad al profesorado de recopilar resultados de la aplicación de diversos instrumentos, tales como lista de cotejos o pruebas, dando la oportunidad de dejar una muestra de las observaciones realizadas por el docente sobre las interacciones de los alumnos y sus apreciaciones en el transcurso del tiempo. (Condemarín y Medina, 2000)

**4 Inventarios de lectura informal (ILI):** Consiste en una serie de muestras de lecturas que son elegidas por el profesor, siendo éstas organizadas a partir del nivel de dificultad que presentan, y considerando así los principales objetivos la evaluación los cuales serían: la lectura oral, el conocimiento de las habilidades de los niños y niñas, siendo primordial las relacionadas con las construcción de significados (Seddon, Kress, y Pikulsky, 1990 citado Condemarín y Medina, 2000).

**Análisis de Miscues:** Se denomina Miscues, ya que sus investigadores (Kenneth y Yetta Goodman, 1969) no aceptan denominar error o equivocación a las supuestas rupturas del sistema lingüístico que realizan los estudiantes al leer en voz alta, ya que ellas permiten entender las “estrategias particulares que cada estudiante pone en juego para construir el significado” (Condemarín y Medina, 2000, pág.88).

El miscues puede ser definido como la respuesta que dice el lector, y no como la respuesta que se espera del, que sería lo que el docente espera oír en respuesta al texto, por tanto sería una puesta de “estrategias particulares que cada estudiante pone en juego para construir el significado (Condemarín y Medina, 2000, pág. 88).

A continuación se presenta una pauta propuesta por Condemarín y Medina (2000) para registrar y analizar los miscues que cometen los estudiantes al leer en voz alta.

Pauta de análisis de los “miscues”

| Los “miscues” que cometen los alumnos...   | Si | No |
|--|----|----|
| ▪ reflejan una forma dialectal del lenguaje del alumno (murciérlago por murciélago)                    |    |    |
| ▪ cambian el significado intentado por el autor  |    |    |
| ▪ son aceptables desde el punto de vista semántico.  |    |    |
| ▪ son gramaticalmente aceptables   |    |    |
| ▪ se asemejan a la palabra esperada desde el punto de vista de su forma gráfica.                       |    |    |
| ▪ muestran confusión de letras similares pero con distinta orientación espacial; por ejemplo d-b; p-q. |    |    |
| ▪ muestran confusión de letras con sonidos acústicamente próximos como d-t, v-f; m-p-b                 |    |    |

Fuente: Condemarín y Medina 2000

**6 Diarios de aprendizaje:** Según Condemarín y Medina (2000) es el registro de las experiencias que ha tenido el estudiante, relacionadas con sus aprendizajes, tanto dentro como fuera del aula, en donde pueden escribir sus pensamientos, anotar las estrategias que han utilizado para procesar el significado de los textos leídos, sus ideas creativas, reflexiones, entre otros aspectos, convirtiéndose así en una instancia metacognitiva auténtica, en donde toman conciencia sobre qué, cómo y para qué están aprendiendo.

**7 Diarios reflexivos:** Esta es una buena estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Permite al estudiante reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje, en donde las representaciones que hace el cada estudiante de su aprendizaje, puede centrarse en uno o varios de los siguientes aspectos:

- El desarrollo conceptual logrado.
- Los procesos mentales que se siguen.
- Los sentimientos y actitudes experimentadas.

La reflexión del estudiante puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular (Ruay, Jara y López, 2013).



**8 Registros anecdóticos.** Son otra forma de anotar las observaciones con la finalidad de recordar detalles significativos surgidos durante las experiencias de aprendizaje. Estas anotaciones deben realizarse regularmente y conservarse en los portafolios, convirtiéndose de esa forma en una valiosa fuente de información sobre el desarrollo de cada uno de los estudiantes (Rolla et al. 2014)

Un ejemplo es el siguiente:

|  |   |
|--|---|
| <b>Marta, siguió leyendo durante todo el recreo, el libro sobre historias de extraterrestre.</b><br><b>9/05/18</b> | <b>Raúl, que es tan tímido, se decidió hablar animadamente en su pequeño grupo de trabajo.</b><br><b>23/07/18</b> |
|--|---|

**Fuente:** Adaptado de Rolla, A., Arias M., Rivadeneira M., Coronado V. (2014)

**9 Ficha de observación.** La observación permite comprobar el grado de apropiación del estudiante con respecto a la lectura. La apropiación involucra el área afectiva que tiene relación con la forma de valorar por parte de los estudiantes su habilidad lectora y el disfrute e incorporación de la misma en la cotidianidad de la vida (Rolla et al. 2014).

| Observaciones                                | Comentarios |
|--|-------------|
| Disfruta de la lectura                       |             |
| Comparte sus libros                          |             |
| Muestra preferencias en los temas de lectura |             |
| Lee fuera de la escuela                      |             |
| Lee con propósitos claros                    |             |
| Recomienda libros                            |             |
| Aprende a partir de la lectura               |             |
| Se siente orgulloso de ser lector            |             |

**Fuente:** Tomado de Rolla, A., Arias M., Rivadeneira M., Coronado V. (2014)

#### **2.3.5.5. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones**

Pérez (2005) afirma que una problemática para la evaluación es la ausencia de una definición clara del concepto de lectura, así como la tendencia a medir productos, en lugar de los procesos que sigue el lector. Finalmente, este tipo de evaluación de la comprensión lectora tiende a utilizar un texto breve seguido de varias preguntas que guardan relación con él.

Según Artola (1983; citado en Pérez, 2005), un factor que influye en la comprensión lectora es el nivel de dificultad que presenta el texto que se utiliza en la evaluación, lo que puede variar subjetivamente, es decir, cada lector concreto puede experimentar mayor o menor grado de dificultad. Por lo tanto, la evaluación de la comprensión lectora requiere un análisis enfocado en cómo el estudiante va ejecutando diversas tareas que están relacionadas con la información que entrega el texto; tareas que dependen de diversos factores, tales como el contenido del texto, su estructura y el lenguaje empleado: “La adecuación entre el procedimiento de evaluación empleado y el lector al que va destinado; y, finalmente, las características de la tarea empleada”. (Pérez, 2005, pág.130).

## **CAPÍTULO 3**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se presenta la metodología aplicada para el logro de los objetivos de la investigación, en el mismo se describe la perspectiva teórica de la metodología, la población y muestra objeto de estudio, las técnicas empleadas así como la descripción de los instrumentos, utilizados para la recolección de datos, el análisis de dichos datos y los procedimientos metodológicos seguidos en el estudio.

### **3.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Una vez que se determinó el objeto de estudio, se presentó el dilema de establecer bajo qué enfoque o paradigma de investigación se desarrollaría, de manera que se optó por un procedimiento metodológico único para la realización del estudio, bajo las características del enfoque cuantitativo, enmarcado en los lineamientos del diseño no experimental o Expost-facto.

#### **3.1.1. Diseño de Investigación**

La presente investigación se enmarca dentro de un estudio no experimental, la cual de acuerdo con Sampieri, R., Collado, C., Baptista, M., (2010), la misma se realiza sin la manipulación deliberada de ninguna variable, observando los hechos tal y como se presentan en su contexto real, dado que incluye diversos métodos que describen relaciones entre variables sin establecer, ni probar relaciones causales entre las mismas.

En ese mismo orden, la investigación no experimental, es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones, de hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

Atendiendo a la clasificación de las investigaciones no experimentales, esta recae en investigación transeccional, ya que los datos se recolectaran en un solo momento. Dentro de este marco argumentativo, la investigación responde a un estudio descriptivo ya

que se examina, analiza y describe los aspectos de la temática en estudio, pues trata, de descubrir e interpretar lo que es, lo que significa, precisar la naturaleza de una situación tal como se halla en el momento en que se realiza el estudio.

### **3.1.2. Tipo de investigación.**

La investigación que se desarrollará es de campo, ya a que la recolección de los datos se realizará directamente de la realidad donde ocurren los hechos sin la manipular o controlar variables. Se estudiarán los fenómenos en su ambiente natural.

## **3.2. VARIABLES**

En este apartado se presenta las variables señaladas en el objetivo general de esta investigación, traducidas en dimensiones e indicadores, a saber: las competencias comunicativas (variable dependiente) y eficacia y eficiencia de las prácticas evaluativas (variable independiente).

### **3.2.1. Definición operacional de variables.**

Después de haber identificado las variables que serán estudiadas, se procede a establecer el significado que se le atribuye a las mismas dentro de la investigación.

**3.2.1.1. Competencias Comunicativas.** En este estudio se utilizará la descripción que se establece según los programas de estudios de la Educación Básica panameña (2014 p.p.14), la competencia comunicativa es la que se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento; además de la organización y autorrealización del pensamiento, las emociones y la conducta necesarios para mejorar la interacción comunicativa dentro del entorno social.

**3.2.1.2. Prácticas evaluativas.** Comprende la relación entre los indicadores de logros que se quieren alcanzar, las competencias que se quieren desarrollar y las

estrategias evaluativas seleccionadas; la relación entre las estrategias evaluativas seleccionadas y el uso de instrumentos que permitan valorar los resultados obtenidos de acuerdo con los propósitos enunciados.

### 3.2.2. Operacionalización de las variables.

La intención de este apartado es explicitar las variables implicadas en el estudio, es decir, las dimensiones e indicadores. A través de este proceso se concretan las características, propiedades y relaciones esenciales planteadas en el estudio, posibilitando operar en el trabajo empírico. Con la operacionalización de las variables, se pasó de las variables conceptuales a otras operativas, y de estas a indicadores observables, esto permitió diseñar los instrumentos de forma más adecuada para recabar la información.

Matriz de operacionalización de variables

| Objetivos específicos   | Variables   | Dimensiones  | Indicadores   |
|---|---|--|---|
| Identificar las competencias comunicativas que deben desarrollar los docentes en los estudiantes según los programas de estudios del nivel primario de básica general.  | - Competencias comunicativas según el programa de estudio                                       | -Perfil<br><br>-Objetivos e indicadores  | Rasgos del perfil de egreso<br><br>Objetivos de aprendizajes e Indicadores de logro   |
| Identificar el concepto de evaluación de los aprendizajes que subyacen en las prácticas evaluativas implementadas por los docentes de primaria, de las escuelas unigrado de la zona 11 de la Región Educativa de Colón. | -Estrategias de evaluación  | Conceptualización  | Concepto de evaluación<br>Función según la intencionalidad<br>Función según el agente   |
| Determinar si las estrategias e instrumentos de evaluación que implementan los docentes de primaria en la asignatura de español tienen correspondencia con los objetivos e indicadores de aprendizaje propuestas.       | - Estrategias de evaluación<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>- Instrumentos de evaluación | -Modalidades de la evaluación<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>Según tipo de contenido | Según intencionalidad<br>- Diagnóstica<br>- Formativa<br>- Sumativa<br>Según el agente<br>- Heteroevaluación<br>- Autoevaluación<br>- Coevaluación<br><br>Instrumentos para evaluar contenidos:<br>- Conceptual |

|  |                                    |   |  |
|--|------------------------------------|---|--|
|  |                                    |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimental</li> <li>- Actitudinal</li> </ul>   |
| Caracterizar las áreas de conocimiento lingüístico, de los estudiantes, en las que se presentan las mayores y menores dificultades y describir la forma en que son evaluadas | -Áreas de conocimiento lingüístico | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión</li> <li>- Expresión</li> <li>- Fluidez</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión oral y escrita</li> <li>- Expresión escrita</li> <li>- Velocidad lectora</li> </ul> |

**Fuente:** Elaboración propia

### 3.3. UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA

#### 3.3.1. Universo

Para la recolección de datos, el universo en el que se centra el estudio lo constituyen los Centros Educativos oficiales, de la modalidad unigrado de la Zona once (11) de la Región educativa de Colón. Estos centros son: Colegio Adelaida R. de Herrera, ubicado en la comunidad de Escobal y la Escuela Juan García Torres, localizada en la comunidad de Cuipo, corregimiento de Ciricito.

**3.3.2. Población.** Una vez determinado el universo de investigación, es necesario delimitar la población de la misma. En tal sentido Stracuzzi S. P., Martins, F., (2010, pág. 105), establece que la población está constituida por el conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones. Este conjunto de seres en los que se va a estudiar el evento generalmente comparten como características comunes los criterios de inclusión.

Para efecto de este estudio, la población queda definida por el conjunto de docentes del nivel primario de los Centros Educativos Adelaida R. de Herrera y Juan García Torres de la Región Educativa de Colón, mientras que la población estudiantil corresponde a los estudiantes que cursan el Séptimo grado (7°) en el Colegio Adelaida R. de Herrera y son egresados en el 2017, de las escuelas Juan García Torres y Adelaida R. de Herrera.

La intención de seleccionar los docentes del sector de primaria y los estudiantes de los séptimos grados (7°) es con la finalidad de analizar los procesos de evaluación, con la cual los docentes certificaron que los estudiantes que culminaron este periodo educativo, que comprende primero a sexto grado, lograron desarrollar las competencias comunicativas descritas en el perfil de egreso, y contrastarlo con los conocimientos que tienen los estudiantes en el área del lenguaje producto de la formación recibida durante este periodo escolar.

Para el estudio de esta población se escogerá una parte representativa de la población, correspondiente a los docentes y los estudiantes y cuyas características reproduzcan de la manera más exacta posible la población objeto de este estudio.

**3.3.3. Muestra de docente.** Para el cálculo de la muestra de los docentes se utilizó la fórmula representada en la tabla 5.

Tabla 5

**Matriz de tamaños muestrales para diversos márgenes de error y niveles de confianza**

|                                       |                 |  |
|---------------------------------------|-----------------|--|
| <b>N</b> [tamaño del universo]        | <b>31</b>       | ← <b>Escriba aquí el tamaño del universo</b> |
| <b>p</b> [probabilidad de ocurrencia] | <b>0,5</b>      | ← <b>Escriba aquí el valor de p</b>          |
| <b>Nivel de Confianza (alfa)</b>      | <b>1-alfa/2</b> | <b>z (1-alfa/2)</b>                          |
| 90%                                   | 0,05            | 1,64   |
| 95%                                   | 0,025           | 1,96   |
| 97%                                   | 0,015           | 2,17   |
| 99%                                   | 0,005           | 2,58   |

|  |
|--|
| <b>Fórmula empleada</b>  |
| $n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} \quad \text{donde:} \quad n_o = p^*(1-p)^* \left( \frac{z (1 - \frac{\alpha}{2})}{d} \right)^2$ |

**Matriz de Tamaños muestrales para un universo de 31 con una p de 0,5**

| <b>Nivel de Confianza</b> | <b>d [error máximo de estimación]</b> |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
|---------------------------|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                           | <b>10,0%</b>                          | <b>9,0%</b> | <b>8,0%</b> | <b>7,0%</b> | <b>6,0%</b> | <b>5,0%</b> | <b>4,0%</b> | <b>3,0%</b> | <b>2,0%</b> | <b>1,0%</b> |
| <b>90%</b>                | 21                                    | 23          | 24          | 25          | 27          | 28          | 29          | 30          | 30          | 31          |
| <b>95%</b>                | 23                                    | 25          | 26          | 27          | 28          | 29          | 29          | 30          | 31          | 31          |
| <b>97%</b>                | 25                                    | 26          | 27          | 27          | 28          | 29          | 30          | 30          | 31          | 31          |
| <b>99%</b>                | 26                                    | 27          | 28          | 28          | 29          | 30          | 30          | 30          | 31          | 31          |

**Fuente:** Programa en Excel para el cálculo- muestral-.macro.

Dando como resultado para la muestra de docentes los subsecuentes datos:

|            |             |
|------------|-------------|
| -Población | 31 docentes |
| -Muestra   | 31 docentes |



|                                  |       |
|----------------------------------|-------|
| -Porcentaje de error             | 1, 0% |
| -Porcentaje del Nivel de certeza | 50 %  |
| -Nivel de confianza              | 99 %  |

**3.3.3.1. Tipo de muestreo para docentes.** Para obtener la muestra de los docentes se utilizará el muestreo no probabilístico, de tipo accidental, que consiste en no prefijar ningún criterio de selección, excepto el tamaño de la muestra, por lo tanto se encuestará a los primeros docentes que se encuentre en las escuelas, según la cantidad que exista en cada una, ver tabla 6.

Tabla 6

**Población y muestra de la Unidad de análisis “Docentes”**

| <b>Escuela</b>            | <b>Población</b> | <b>Muestra</b> |
|---------------------------|------------------|----------------|
| 1. Adelaida R. de Herrera | 18               | 18             |
| 2. Juan García Torres     | 13               | 13             |

**Fuente:** Elaboración propia con datos de la organización docente 2018

**3.3.4. De estudiantes.** Para la selección de la población estudiantil, se consideró la matrícula de los estudiantes que cursan el séptimo grado (7°) en el Colegio Adelaida R. de Herrera y que son egresados de este centro escolar así como también los egresados de la escuela Juan García Torres durante el periodo escolar 2017. Para la selección de la muestra se aplicó el programa en Excel, donde se consideró un margen de error del 5,0 y un nivel de confianza del 95% y el porcentaje del nivel de certeza del 50%.

Tabla 7

### Matriz de tamaños muestrales para diversos márgenes de error y niveles de confianza

|                                       |                 |  |
|---------------------------------------|-----------------|--|
| <b>N</b> [tamaño del universo]        | <b>122</b>      | ← <b>Escriba aquí el tamaño del universo</b> |
| <b>p</b> [probabilidad de ocurrencia] | <b>0,5</b>      | ← <b>Escriba aquí el valor de p</b>          |
| <b>Nivel de Confianza (alfa)</b>      | <b>1-alfa/2</b> | <b>z (1-alfa/2)</b>                          |
| 90%                                   | 0,05            | 1,64   |
| 95%                                   | 0,025           | 1,96   |
| 97%                                   | 0,015           | 2,17   |
| 99%                                   | 0,005           | 2,58   |

|                                     |        |  |
|-------------------------------------|--------|--|
| <b>Fórmula empleada</b>             |        |  |
| $n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}}$ | donde: | $n_o = p*(1-p)* \left( \frac{Z (1 - \frac{\alpha}{2})}{d} \right)^2$ |

**Matriz de Tamaños muestrales para un universo de 122 con una p de 0,5**

| <b>Nivel de Confianza</b> | <b>d [error máximo de estimación]</b> |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
|---------------------------|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                           | <b>10,0%</b>                          | <b>9,0%</b> | <b>8,0%</b> | <b>7,0%</b> | <b>6,0%</b> | <b>5,0%</b> | <b>4,0%</b> | <b>3,0%</b> | <b>2,0%</b> | <b>1,0%</b> |
| <b>90%</b>                | 43                                    | 49          | 56          | 65          | 74          | 84          | 95          | 105         | 114         | 120         |
| <b>95%</b>                | 54                                    | 60          | 67          | 75          | 84          | 93          | 101         | 109         | 116         | 120         |
| <b>97%</b>                | 60                                    | 66          | 73          | 81          | 89          | 97          | 105         | 112         | 117         | 121         |
| <b>99%</b>                | 70                                    | 77          | 83          | 90          | 97          | 103         | 109         | 114         | 119         | 121         |

Fuente: Programa en Excel para el cálculo- muestral-macro.

De la Tabla 7 podemos extraer los datos que se presentan a continuación y nos reflejan la muestra de la población estudiantil.

|                                   |                 |
|-----------------------------------|-----------------|
| -Población:                       | 122 estudiantes |
| -Muestra:                         | 93 estudiantes  |
| -Porcentaje de error:             | 5,0%            |
| -Porcentaje del Nivel de certeza: | 50 %            |
| -Nivel de confianza:              | 95 %            |

### 3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de datos son procedimientos empleados para recabar la información requerida a través de instrumentos que permiten registrar dicha información.

#### 3.4.1. Técnicas.

El proceso de recolección de datos en este estudio será realizado utilizando las técnicas de la encuesta, el test y el análisis documental.

**3.4.1.1. Técnica de análisis documental.** Es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto. Esta técnica de análisis documental será

utilizada para establecer la concordancia entre el perfil de egreso de la competencia comunicativa, los objetivos generales de la asignatura de español, los indicadores de logros, el planeamiento didáctico y los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes, para tal efecto se diseñaran matrices comparativas, de igual forma se elaboraran tablas para el consolidado de los objetivos de aprendizajes e indicadores de logro de la asignatura de español desde el nivel de kínder hasta el sexto grado del nivel primario, tomando en consideración la Taxonomía de Bloom, versión actualizada y se contrastaran con el consolidado de las tablas de consolidado de los objetivos de aprendizaje.

**3.4.1.2. Encuesta.** Debido a la necesidad de recopilar información de forma rápida y concisa sobre el tema en estudio, se aplicara la técnica de la encuesta a los docentes, y para el registro de los datos se empleará el cuestionario, la cual será auto-administrado.

**3.4.1.3. Test.** El test se utilizará como técnica para recabar la información acerca de los niveles de competencias comunicativas de los estudiantes, para la cual se utilizaran como instrumentos dos pruebas escritas y una oral.

**3.4.2. Instrumentos de recolección de datos.** Esta sección comprende aspectos acerca de la descripción de los instrumentos:

**3.4.2.1. Matriz de análisis.** Son instrumentos que permiten además de codificar datos, agrupar los elementos de interés en grupos o categorías de acuerdo con un determinado criterio coherente con la finalidad de la investigación.

Para el análisis de los programas de estudio se emplearan matrices que permitan relacionar la correspondencia entre los rasgos del perfil de la competencia comunicativa, los objetivos generales de la asignatura y los indicadores de logros, de igual forma se diseñaran matrices para el análisis del planeamiento didáctico y los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes.

**3.4.2.2. Cuestionario.** Para la técnica de la entrevista se utilizará como instrumento de recolección de datos, el cuestionario auto administrado, formado por veintiún (21) preguntas entre abiertas y cerradas. Las preguntas de clasificación cerrada son trece (13), las cuales componen en su mayoría el instrumento, donde el encuestado debe seleccionar entre varias opciones y las de clasificación abiertas son ocho (8), en la cual deberá escribir su respuesta. Cuenta también el cuestionario con una sección de datos generales del investigado.

Con este instrumento se desea obtener información por parte de los docentes acerca del conocimiento que tengan sobre las competencias comunicativas que deben desarrollar, así como también el concepto, las estrategias e instrumentos de evaluación que suelen utilizar durante el desarrollo de la asignatura de español.

### **3.4.2.3. Pruebas escritas y orales**

**3.6.2.3.1. Pruebas escritas.** Se utilizarán la prueba objetiva y de ensayo en las que se combinan diferentes formatos de ítems, preguntas de respuesta cerrada, bajo el formato de elección múltiple, en las que solo una opción es correcta y las restantes se consideran erróneas, compuesta por dieciséis (16) ítems, y uno (1) de verdadero y falso, que permitirán medir las destrezas de los estudiantes en la comprensión oral y escrita. Estos ítems se enmarcan dentro de dos bloques de contenidos: escuchar y leer, para lo que se utiliza dos tipos de textos: narrativo y descriptivo.

Las destrezas comunicativas de comprensión oral y escrita se evalúan a través de la lectura o audición de distintos tipos de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos.

Los procesos cognitivos o capacidades que se evaluarán con la prueba objetiva son:

- Localizar y obtener información
- Integrar e interpretar

- Reflexionar y valorar

Mientras que con la prueba de ensayo los procesos cognitivos que se pretenden evaluar son:

- Coherencia
- Cohesión
- Adecuación y presentación

Así se puede apreciar en la tabla----

Estos instrumentos fueron tomados y adaptados de las pruebas del sexto curso de primaria del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), España para el periodo 2015- 2016.

Para la expresión escrita se aplicara una prueba de ensayo, en la que el estudiante tendrá que redactar sus ideas, distribuidas en dos bloques de contenidos: hablar y escribir. Los textos utilizados son de tipo expositivo e instructivo y argumentativo.

**Tabla 8**

**Procesos cognitivos de las destrezas de comprensión oral y escrita/expresión escrita**

| Procesos                        | Bloques de contenidos:     |                            |                           |   |  |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|---|--|
|                                 | Escuchar y leer            |                            | Procesos                  | Hablar y escribir   |  |
|                                 | Tipo de textos             | Descriptivo                |                           | Expositivo e instructivo                                    | Argumentativo  |
| Localizar y obtener información | Narrativo<br># de Ítems 8  | 1                          | Coherencia                | Transmite las ideas con claridad, sentido.                  | Organiza y planifica el discurso                             |
| Integrar e interpretar          | 9<br>10<br>13<br>15        | 2<br>3<br>4<br>5<br>6<br>7 | Cohesión                  | Escribe textos enlazando enunciados en secuencias lineales. | Aplica correctamente los signos de puntuación.               |
| Reflexionar y valorar           | 11<br>12<br>14<br>16<br>17 |                            | Adecuación y presentación | Redacta textos siguiendo unos pasos.                        | Expresa, por escrito, opiniones, reflexiones y valoraciones. |

**Fuente:** Adaptación de las pruebas del sexto curso de primaria del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), España para el periodo 2015- 2016.

La evaluación de la destreza de expresión escrita exigirá del alumnado producciones de diversos tipos de textos relacionados con situaciones cercanas y motivadoras para el mismo.

**Tipos de texto** La evaluación de la competencia en comunicación lingüística se aplica en diferentes tipos de textos para leer, escribir, escuchar y hablar. El criterio de selección recogerá los diferentes tipos de texto, que atendiendo a su finalidad se clasifican en:

- *Narrativo*: relata una progresión de hechos, su finalidad es informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios. La narración suele responder a las preguntas “cuándo”, en qué orden o “por qué”. Este tipo de texto puede adoptar distintas formas: de narraciones reales (relato histórico o periodístico, anécdotas, etc.) o de relatos ficticios (cuento, novela, fábula, leyenda, etc.).
- *Descriptivo*: su finalidad es explicar cómo son las personas, animales, paisajes, objetos, etc. Casi siempre aparece dentro de la estructura de otros tipos de texto con una función secundaria, pero en algunas ocasiones desempeña la función dominante en el texto. Los textos descriptivos suelen responder a la pregunta “qué”. La descripción de un lugar concreto, un personaje dentro de un texto narrativo, o un objeto cercano y cotidiano son ejemplos de textos descriptivos.
- *Expositivo*: su finalidad es informar con el fin de hacer entender algo a alguien (una idea, un concepto, un hecho...) con una intención didáctica. Proporciona una explicación sobre el modo en que los distintos elementos interrelacionan en un todo dotado de sentido y suele responder a la pregunta “cómo” y “por qué”. Las exposiciones suelen adoptar distintas formas: definiciones, explicaciones, resúmenes, ensayos expositivos, etc.

- **Instructivo:** proporciona indicaciones sobre lo que se debe hacer. Las instrucciones ofrecen indicaciones sobre determinadas conductas para llevar a cabo una tarea (normas, instrucciones, reglamentos, prospectos, leyes). También son ejemplos de este tipo de texto recetas, diagramas, etc.
- **Argumentativo:** su finalidad es defender o rebatir opiniones e ideas para convencer y persuadir (anuncio, editorial, eslogan, debate, crítica).

A continuación se describen los ítems de la prueba objetiva, los procesos cognitivos que se buscan medir, las destrezas y la respuesta correcta, así como los criterios de corrección.

#### Descripción de los ítems de la unidad de evaluación de la comprensión oral y escrita.

| Ítem   | Procesos cognitivo              | Destreza         | Respuesta correcta:                                       | Criterios de corrección  |
|--|---------------------------------|------------------|---|--|
| 1. ¿Quiénes son los protagonistas de la historia?  | Localizar y obtener información | Comprensión Oral | <b>C.</b> Felicidad y Marcial.                            | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco. |
| 2. ¿A qué se refiere la entrevistadora cuando le pregunta a la ilustradora cómo es la chica de la historia por dentro? A cómo es ... | Integrar e interpretar          | Comprensión Oral | <b>B.</b> su personalidad.                                | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco. |
| 3. ¿Qué significa que Felicidad es una niña “despierta”?   | Integrar e interpretar          | Comprensión Oral | <b>C.</b> Que es inteligente.                             | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco. |
| 4. ¿Qué significa que los ojos de Felicidad son “vivarachos”? Que sus ojos son...  | Integrar e interpretar          | Comprensión Oral | <b>B.</b> alegres.  | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco. |
| 5. ¿Qué frase resume mejor la descripción de Marcial? Marcial es un hombre...  | Integrar e interpretar          | Comprensión Oral | <b>A.</b> mayor, fuerte y sabio, que ama la naturaleza... | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco. |
| 6. ¿Qué tienen en común los protagonistas de la historia?  | Integrar e interpretar          | Comprensión Oral | <b>D.</b> Les gusta la naturaleza.                        | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco. |
| 7. Lo que hemos escuchado es   | Integrar e interpretar          | Comprensión Oral | <b>C.</b> El resumen de una entrevista más                | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado            |

|   |                                 |                     |   |  |
|---|---------------------------------|---------------------|---|--|
|   |                                 |                     | larga.  | en blanco.   |
| 8. ¿Qué palabras escribió Sara al principio de su cuaderno?   | Localizar y obtener información | Comprensión Escrita | <b>A.</b> Río, luna y libertad.   | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco.   |
| 9. ¿Por qué Sara hablaba bajito cuando le preguntó su madre? Porque estaba...   | Integrar e interpretar          | Comprensión Escrita | <b>C.</b> inventando.   | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco.   |
| 10. Marca con una X si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:   | Integrar e interpretar          | Comprensión Escrita | F-V-F-F-V   | Código 1: Responde correctamente a tres o más de las afirmaciones<br>Código 0: Responde correctamente a menos de 3 de las afirmaciones.<br>Código 9: Se ha dejado en blanco. |
| 11. ¿Qué significa que “las letras y los dibujos son hermanos de padre y madre”?  | Reflexionar y valorar           | Comprensión Escrita | <b>D.</b> Que para escribir y dibujar se necesita lo mismo, un lápiz e imaginación. | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco.   |
| 12. En el cuarto párrafo la autora compara las palabras con...  | Reflexionar y valorar           | Comprensión Escrita | <b>D.</b> Flores silvestres.  | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco.   |
| 13. ¿Qué son las farfanías para Sara?   | Integrar e interpretar          | Comprensión Escrita | <b>D.</b> Palabras inventadas.  | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco.   |
| 14. ¿De qué otra manera puedes decir “mezclando vocales y consonantes a la buena de Dios”? Mezclando vocales y consonantes... | Reflexionar y valorar           | Comprensión Escrita | <b>A.</b> sin pensar.   | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco.   |
| 15. ¿Qué siente Sara con las farfanías?   | Integrar e interpretar          | Comprensión Escrita | <b>A.</b> Alegría, porque son únicas.   | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco.   |
| 16. ¿Qué tipo de texto has leído?   | Reflexionar y valorar           | Comprensión Escrita | <b>A.</b> Una novela.   | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco.   |
| 17. ¿Qué significa el año entre paréntesis después del nombre de la autora? Es el año...                                      | Reflexionar y valorar           | Comprensión Escrita | <b>D.</b> en el que se publicó la novela  | Código 0: respuesta nula.<br>Código 9: se ha dejado en blanco.   |

**Fuente:** Elaboración propia con datos de las pruebas del sexto curso de primaria del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), España para el periodo 2015- 2016.

▪ **Prueba de ensayo:** Esta prueba está construida con preguntas abiertas y requiere la elaboración de respuestas por parte de los estudiantes, en ella se le presentan



dos situaciones en la que el estudiante deberá demostrar su capacidad y destreza cognitiva en aspectos referidos tanto a la argumentación como a la organización de las ideas.

***Descripción de los ítems de la prueba de ensayo para evaluar la destreza “Expresión escrita”.***

| <b>Texto : Invitación de cumpleaños</b>   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <b>Coherencia</b>   |  |   |   |
|   | <b>Código 0</b>  | <b>Código 1</b>   | <b>Código 2</b>   |
| 1. Transmite las ideas con claridad y sentido   | La falta de claridad en la exposición de ideas impide la comprensión del texto. Faltan más de dos ideas de la información solicitada.  | Tiene algunas dificultades para exponer de forma clara y completa sus ideas, pero es posible comprender la intencionalidad de la producción. Faltan hasta dos ideas de la información solicitada. | Se expresa con ideas claras, comprensibles y completas. Expresa toda la información indicada en la tarea (saludar, despedir, lugar, fecha, hora, lo que se va a hacer, confirmación). |
| 2. Organiza y planifica el discurso.  | La producción no presenta progresión temática o se observan saltos u omisiones injustificadas entre oraciones. Las ideas no se separan en párrafos. El texto carece de estructura. | Las ideas se presentan ordenadas y en progresión temática. No se observan saltos, ni omisiones injustificadas entre oraciones. El texto está estructurado.  |   |
| <b>Cohesión</b>   |  |   |   |
|   | <b>Código 0</b>  | <b>Código 1</b>   | <b>Código 2</b>   |
| 3. Escribe texto, enlazando enunciados.   | El texto no presenta conexión entre los distintos enunciados.  | Utiliza algunos conectores de forma incorrecta. Falta conexión entre algunos enunciados. Los elementos de cohesión son escasos, la cohesión de los enunciados es débil.                           | Enlaza correctamente los enunciados, utilizando adecuadamente los conectores discursivos cuando es necesario.   |
| 4. Aplica correctamente los signos de puntuación.   | Comete más de dos fallos de puntuación, por error u omisión.   | Comete hasta dos fallos de puntuación por error u omisión (en casos de puntuación obligatoria).   | Utiliza correctamente todos los signos de puntuación en el texto. No comete ningún fallo, ni por error ni por omisión.  |
| <b>Adecuación y presentación</b>  |  |   |   |
|   | <b>Código 0</b>  | <b>Código 1</b>   | <b>Código 2</b>   |
| 5. Utiliza una sintaxis adecuada en las producciones escritas propias.  | En el texto predominan los enunciados contruidos de forma incorrecta, las faltas de concordancia y otros fallos en la sintaxis.  | No comete faltas sintácticas (oraciones agramaticales, faltas de concordancia entre elementos de la oración, incoherencias sintácticas...)  |   |
| 6. Conjuga y usa con corrección todos los tiempos simples y compuestos en las formas personales y no personales del modo indicativo y subjuntivo de todos los verbos. | Comete más de dos errores en la conjugación de los verbos, el uso adecuado de los tiempos verbales y la concordancia temporal.   | No hay errores en la concordancia temporal en el nivel textual, pero comete hasta dos errores en la conjugación de los verbos y en el uso de los tiempos verbales.                                | No hay errores en la conjugación de los verbos utilizados. No hay errores de concordancia temporal en el nivel textual.   |
| 7. Redacta textos siguiendo unos pasos.   | Comete más de dos fallos de adecuación.  | Utiliza un registro adaptado a la finalidad del texto, según las indicaciones   |   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p>Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, el tratamiento autor-lector, la presentación, etc.</p> <p>Adapta la expresión a la intención, teniendo en cuenta al interlocutor y el asunto de que se trata.</p> <p>Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos.</p>  |  | <p>proporcionadas, teniendo en cuenta el interlocutor y el asunto, o comete hasta dos fallos de adecuación en la producción.</p>  |  |
| <p>8. Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y utiliza adecuadamente la mayúscula</p>  | <p>Comete más de tres fallos en la aplicación de las normas ortográficas de acentuación y mayúsculas</p>   | <p>Comete hasta tres fallos ortográficos en el uso de reglas generales de acentuación y mayúsculas</p>  | <p>No comete ningún fallo al aplicar las reglas generales de acentuación y mayúsculas.</p> |
| <p>9. Redacta textos siguiendo unos pasos.</p> <p>Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, el tratamiento autor-lector, la presentación, etc.</p> <p>Adapta la expresión a la intención, teniendo en cuenta al interlocutor y el asunto de que se trata.</p> <p>Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos.</p> | <p>La presentación es descuidada. No respeta el formato dado para la tarea. Hay borrones y abundan los tachones. La caligrafía es ilegible y dificulta la comprensión del texto.</p> | <p>En general, la presentación es impecable: respeta el formato proporcionado para la realización de la tarea y utiliza las pautas dadas. Las rectificaciones se realizan con cuidado, evitando los borrones. La caligrafía es clara y legible y no dificulta la comprensión del texto.</p> |  |

**Fuente:** Adaptación del cuadro de codificación de las pruebas del sexto curso de primaria del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), España para el periodo 2015- 2016.

**3.4.2.3.2. Pruebas orales.** En esta prueba se tomará la lectura oral de los estudiantes para determinar la cantidad de palabras que pueden leer en un minuto (ppm) y se comparará con los estándares establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, para sexto grado y que actualmente se utiliza en Panamá por el Programa Aprende al Máximo, para evaluar la lectura de los estudiantes de los tres primeros grados de la educación primaria.

**Tabla 9**

*Niveles de logro para velocidad lectora; palabras leídas por minuto*

| Grado Escolar | Nivel<br>Requiere<br>Apoyo | Nivel<br>Se acerca al<br>estándar | Estándar     | Nivel<br>Avanzado |
|---------------|----------------------------|-----------------------------------|--------------|-------------------|
| Primero       | Menor que 15               | De 15 a 34                        | De 35 a 59   | Mayor que 59      |
| Segundo       | Menor que 35               | De 35 a 59                        | De 60 a 84   | Mayor que 84      |
| Tercero       | Menor que 60               | De 60 a 84                        | De 85 a 99   | Mayor que 99      |
| Cuarto        | Menor que 85               | De 85 a 99                        | De 100 a 114 | Mayor que 114     |
| Quinto        | Menor que 100              | De 100 a 114                      | De 115 a 124 | Mayor que 124     |
| Sexto         | Menor que 115              | De 115 a 124                      | De 125 a 134 | Mayor que 134     |

**Fuente:** Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula, México

Los niveles en que se clasificarán a los estudiantes según la cantidad de palabras que puedan leer en un minuto será la que se detalla a continuación:

- Requiere apoyo
- Se acerca al estándar
- Estándar
- Nivel avanzado

Cada uno de los niveles de logro se detalla a continuación, en la que se describe lo que son capaces de hacer los estudiantes en cada uno de estos niveles, los mismos se pueden aplicar a todos los grados escolares de primaria.

| Nivel<br>Requiere Apoyo   | Nivel<br>Se acerca al estándar   | Estándar  | Nivel<br>Avanzado  |
|---|--|---|--|
| En este nivel el alumno es capaz de leer sólo palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto. | En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación con contextos más amplios como oraciones o párrafos. | En este nivel el alumno es capaz de leer frases pequeñas. Presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adiciona), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto. | En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto. |

**Fuente:** Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula, México

Para el registro de los datos acerca de la velocidad lectora de los estudiantes se utilizara como instrumento una plantilla, donde se registrara:

Nombre del estudiante, cantidad de palabras leídas en un minuto y el nivel según el estándar que corresponda según la cantidad de palabras leídas. Ver tabla 10

*Tabla 10*

Registro de la velocidad lectora de estudiantes de 7° grado

| <i>N°</i> | <i>Nombre del estudiante</i> | <i>Cantidad de palabras leídas en un minuto (ppm)</i> | <i>Nivel</i> |
|-----------|------------------------------|---|--------------|
|           |                              |   |              |
|           |                              |   |              |

**Fuente:** Elaboración propia

**3.6.3. Técnicas de análisis de datos.** Para el análisis cuantitativo de la información obtenida al aplicar los instrumentos, se hará uso de la estadística descriptiva, ya que permite resumir una serie de datos, con el propósito de facilitar su interpretación, específicamente frecuencias absolutas, porcentuales, analizando los valores absolutos para cada una de las categorías, e indicadores.

En cuanto al enfoque cualitativo y tomando en consideración las características de las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación, se desarrollará un análisis interpretativo basado en un análisis de contenido, que es considerado como la técnica de análisis del mensaje mediante diversos procedimientos que describen los contenidos declarados. Para lograr esto, se realizará en primer lugar un análisis documental de los programas de estudios, de las planificaciones e instrumentos que se utilizan para la evaluación de la competencia comunicativa. Además, se confeccionó una matriz de triangulación de datos de las fuentes e instrumentos de recolección (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010), esto quiere decir, entre la información obtenida mediante las matrices de análisis documental, los cuestionarios a docentes y las pruebas aplicadas a estudiantes.

En segundo lugar, se efectuó un análisis de contenido de las preguntas abiertas del cuestionario, luego se confeccionaron matrices de análisis de contenido, tanto individual como por categorías, incorporando una interpretación del contexto relativo a los conceptos de evaluación de la competencia comunicativa.

### **3.5. PROCEDIMIENTO**

Un proceso de investigación requiere de un conjunto de actividades que demandan tiempo por parte del investigador, por tal motivo, un aspecto esencial consiste en planificar el proceso estableciendo la duración del tiempo y las etapas a cumplir, en tal sentido, la puesta en práctica de la presente investigación implicó las siguientes etapas:

**Etapas 1:** Selección del objeto de estudio a manejar, siendo en este caso la evaluación del aprendizaje implementados por los docentes del nivel de primaria.

- Se visitaron bibliotecas con el fin de recabar información acerca del tema en estudio.
- Se identificó el problema de investigación y se formularon los objetivos de investigación.
- Recopilación de la fundamentación teórica que sustenta la investigación y la revisión de los estudios realizados sobre las variables de estudio.
- Conversatorio con la asesora del trabajo de grado para obtener aprobación del tema a investigar.
- Aprobación del ante proyecto de investigación por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Panamá.

**Etapas 2:** Investigación y recopilación de los referentes teóricos que sustentan la investigación, además de la búsqueda de los antecedentes relevantes para el estudio y la respectiva conceptualización de los términos en los que se cimentan la investigación.

- Definición de la metodología a seguir así como los criterios descriptivos para la selección de los métodos de análisis de los datos.
- Establecimiento de procedimiento general de la investigación para el logro del objetivo previamente establecido.
- Diseño de los instrumentos para la recolección de datos y la realización de la validez a través de juicio de experto y pilotaje.
- Solicitud de permiso al Ministerio de Educación para la aplicación del estudio en los Centros Educativos Juan García Torres y Adelaida R. de Herrera.

- Aplicación de los instrumentos de recolección de datos diseñados.
- Definir los procedimientos de análisis e interpretación de los datos.

**Etapas 3:** Análisis de la información teórica recabada y presentar los hallazgos que sustentan el establecimiento de las conclusiones y la emisión de las recomendaciones pertinentes a la problemática analizada.

- Formulación de las conclusiones y recomendaciones.
- Elaboración del informe final y presentación a las autoridades universitarias.

### 3.6. CRONOGRAMA

Para el desarrollo de este estudio se presentan las actividades que se llevarán a cabo para desarrollar la investigación.

| SEMANAS<br>ACTIVIDADES  | Julio |   |   |   | Agosto |   |   |   | Septiembre |   |   |   | Octubre |   |   |   | Noviembre |   |   |   | Diciembre |   |   |   |
|---|-------|---|---|---|--------|---|---|---|------------|---|---|---|---------|---|---|---|-----------|---|---|---|-----------|---|---|---|
|   | 1     | 2 | 3 | 4 | 1      | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1       | 2 | 3 | 4 | 1         | 2 | 3 | 4 | 1         | 2 | 3 | 4 |
|   |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Selección del Tema  |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Elaboración del diseño de investigación                           |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Revisión bibliográfica  |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Redacción del marco teórico y otros capítulos                     |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Revisión del primer borrador                                      |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Elaboración de instrumentos de recolección de datos y validación. |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Aplicación de técnicas de recopilación de datos                   |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Elaboración de cuadros estadísticos y gráficos                    |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Interpretación y análisis de información                          |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Redacción de conclusiones y recomendaciones                       |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Revisión de redacción y ortografía                                |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Impresión y encuadernación del Trabajo de Graduación.             |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| ▪ Sustentación pública de la Tesis                                  |       |   |   |   |        |   |   |   |            |   |   |   |         |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |



### 3.7. PRESUPUESTO

A continuación se presenta un estimado de los costos que serán necesarios para hacerle frente al proyecto de investigación.

Tabla 11

#### Presupuesto para el desarrollo de la investigación por tipo de recursos

| Rubros                              | Cantidad | Costo  | Tiempo de contratación | Total               |
|-------------------------------------|----------|--------|------------------------|---------------------|
| <b>Recursos Humanos</b>             |          |        |                        |                     |
| Diseñador grafico                   | 1        | 100.00 | 1 sem.                 | 100.00              |
| Especialista en corrección y estilo | 1        | 150.00 | 2 sem.                 | 150.00              |
| Encuestadores                       | 2        | 10.00  | 3 días                 | 60.00               |
| <b>Recursos Logísticos</b>          |          |        |                        |                     |
| Pago de pasajes                     | 3        | 5.00   | 1 sem.                 | 25.00               |
| Alimentación                        | 3        | 8.00   | 1 sem.                 | 40.00               |
| <b>Papelería y otros insumos</b>    |          |        |                        |                     |
| Compra de bibliografía              | 15       | 35.00  |                        | 525.00              |
| Reproducción de materiales          |          | 40.00  |                        | 40.00               |
| Reproducción de instrumentos        |          | 250.00 |                        | 250.00              |
| Tinta para impresora                | 6        | 25.00  |                        | 150.00              |
| Impresora                           | 1        | 50.00  |                        | 50.00               |
| Computadora                         | 1        | 350.00 |                        | 350.00              |
| Bloques de páginas                  | 3        | 6.00   |                        | 18.00               |
| Empastado                           | 3        | 30.00  |                        | 90.00               |
| Imprevisto                          |          |        |                        | 184.80              |
|                                     |          |        |                        | <b>B/. 2 032.80</b> |

## **CAPÍTULO 4**

### **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

#### **4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este apartado se presenta los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados a los programas de estudios, estudiantes, docentes y sus producciones (planeamiento didáctico e instrumentos de evaluación), empleados durante el proceso de enseñanza de la asignatura de español en las escuelas oficiales unigrado de la zona once (11) de la Región educativa de Colón, así como también el análisis de estos resultados.

Este capítulo se ha dividido en cuatro secciones. El primero presenta los resultados y el análisis de los documentos (programas de estudios, planificaciones e instrumentos evaluativos a los que se tuvo acceso); el segundo, los datos recabados durante la encuesta a los docentes participantes y el respectivo análisis, detallándose los datos obtenidos a partir del discurso individual de éstos y la frecuencia de algunas respuestas. En la tercera sección se presentan las áreas de conocimiento lingüístico en la que los estudiantes de séptimo grado, presentan las mayores y menores dificultades. En la última sección se trata la relación entre el análisis documental de los programas, el planeamiento docente y las encuestas a docentes, mediante una matriz de triangulación, a fin de dar respuesta al objetivo general de la investigación.

##### **4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL**

La información recopilada correspondió a los datos obtenidos de los programas de estudios desde kínder hasta sexto grado con el fin de determinar las competencias que deben haber desarrollado los docentes en los estudiantes al culminar el nivel primario, en el área del lenguaje, así como la documentación facilitada por treinta y un (31) docentes del nivel primario que participaron del estudio.

Los resultados obtenidos se presentan en sucesivas tablas de análisis documental, en las cuales se describe de forma general los datos que deben orientar las prácticas evaluativas de los docentes, así como su planificación y se identifican las estrategias,

procedimientos e instrumentos evaluativos que se proponen en los documentos para evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes del nivel primario de las escuelas Adelaida Herrera y Juan García Torres.

#### **4.1.1 Análisis documental de los Programas de estudios de la asignatura de español primario.**

Los rasgos del perfil por competencia y los objetivos generales de la asignatura de español, son elementos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes y con ello la evaluación de los aprendizajes, por lo que se ha realizado una comparación para determinar cuál es el énfasis que deben tener las praxis pedagógicas y evaluativas de los docentes que imparten las clases de español en los grados de kínder a sexto en los centros escolares Juan García Torres y Adelaida Herrera.

Los rasgos del perfil por competencia para esta área del conocimiento, descritos en los programas y su correspondencia con los objetivos generales de la asignatura de español se presentan en la figura 25.

| <b>Rasgos del perfil por competencias</b>   | <b>Objetivos Generales de la Asignaturas</b>  |
|---|---|
| 1. Emplea el lenguaje verbal, no verbal y escrito para comunicar hechos, sucesos, ideas, pensamientos en situaciones del entorno mediante su idioma materno, oficial y otros. | ■ Interpreta y produce mensajes en los que intervengan el lenguaje verbal y los no verbales, reconociendo las situaciones de comunicación en las que se presenten.                        |
| 2. Comprende, analiza e interpreta lo que se le comunica.   | ■ Emplear los recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, con coherencia y corrección en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas.       |
| 3. Comunica de manera oral, escrita, visual y gestual sus ideas con claridad y fluidez en diferentes contextos.   | ■ Cultivar las posibilidades expresivas y comunicativas propias a fin de explorar sus potencialidades.  |
| 4. Desarrolla el hábito de la lectura para el enriquecimiento personal, cultural y profesional.   | ■ Desarrollar la habilidad de saber escuchar con atención y respeto, de intercambiar ideas, experiencias y sentimientos propios para convivir mejor.                                      |
| 5. Demuestra capacidad para la comunicación verbal y no verbal y mixta la abstracción, la síntesis y la toma de decisiones.   | ■ Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes. |
| 6. Aplica normas de gramática y comunicación para expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y hechos.  |   |
| 7. Aplica técnicas para la elaboración y presentación de informes.  |   |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar actitudes críticas y juicios analíticos que le permitan tomar una posición frente a los mensajes recibidos a través de diferentes medios de comunicación.</li> <li>▪ Reconocer los elementos gramaticales básicos para el buen uso del idioma.</li> </ul> |
|--|--|


*Figura 25.* Rasgos del perfil por competencia en el área comunicativa y objetivos de la signatura de español.

**Fuente:** Elaboración propia con datos de los programas de estudio de la signatura de español de la Educación Básica General, versión actualizada – 2013 y 2014

Al traducir la información de la figura 25 obtenida de los programa, en cuanto a los rasgos del perfil y los objetivos generales a números, utilizando para ello la “Taxonomía de Bloom, y teniendo presente que el verbo no es la base de la taxonomía, sino el nivel lógico, psicológico y pedagógico que abarca el objetivo” (Tristán, A y Molgado, D. 2006) y que representa el proceso cognitivo que se busca desarrollar en los estudiantes por tanto, es lo que debe evaluar el docente para determinar el nivel de logro obtenido, tenemos los siguientes datos presentados en la tabla 12.

Tabla 12

Relación entre los procesos cognitivos de los rasgos del perfil de egreso en la competencia comunicativa y los Objetivos Generales.

| <b>Nivel de tolerancia</b>  |              |             |            |          |          |            |                |
|---|--------------|-------------|------------|----------|----------|------------|----------------|
|   | Conocimiento | Comprensión | Aplicación | Análisis | Síntesis | Evaluación | Socio Afectiva |
| Rasgos del Perfil   | --           | <b>4</b>    | <b>4</b>   | <b>1</b> | --       | --         | --             |
| Objetivos Generales   | <b>1</b>     | <b>1</b>    | <b>2</b>   | <b>1</b> | <b>1</b> | --         | <b>3</b>       |

**Fuente:** Elaboración propia con datos de los programas de estudio de la signatura de español de la Educación Básica General, versión actualizada – 2013 y 2014

De acuerdo a los datos recabados el perfil de egreso de la competencia comunicativa presenta cuatro (4) objetivos del nivel de comprensión, cuatro (4) del nivel de aplicación y uno (1) del nivel de análisis. Mientras que los objetivos generales de la

asignatura presentan un objetivo para cada uno de los niveles de conocimiento, comprensión, análisis y síntesis. En el nivel de aplicación existen dos (2) objetivos y en el área socio afectiva se ven reflejado tres objetivos (3). Continuando con la revisión de los programas, con el objetivo de tener un panorama general acerca de la organización del currículo, en el caso particular que nos interesa el de la asignatura de español, se presentan un consolidado de los objetivos de aprendizajes inmersos en los programas de español del nivel primario.

Tabla 13.

Consolidado de Objetivos de Aprendizajes del programa de español de  
Kínder a Sexto grado

|              | Conocimiento | Comprensión | Aplicación | Análisis | Síntesis | Evaluación | Socio<br>Afectiva |
|--------------|--------------|-------------|------------|----------|----------|------------|-------------------|
| <b>K</b>     | --           | --          | 2          | --       | --       | --         | --                |
| <b>1°</b>    | 1            | 1           | 6          | 2        | --       | --         | 2                 |
| <b>2°</b>    | 3            | 1           | 4          | 1        | --       | --         | 2                 |
| <b>3°</b>    | 1            | 3           | 4          | 1        | --       | --         | 2                 |
| <b>4°</b>    | 3            | 3           | 1          | 3        | --       | --         | 2                 |
| <b>5°</b>    | 1            | 1           | 3          | 1        | 4        | --         | 3                 |
| <b>6°</b>    | 0            | 3           | 4          | --       | 4        | --         | 2                 |
| <b>TOTAL</b> | <b>9</b>     | <b>12</b>   | <b>24</b>  | <b>8</b> | <b>8</b> | <b>--</b>  | <b>13</b>         |

**Fuente:** Elaboración propia con datos de los programas de estudio de la asignatura de español de la Educación Básica General, versión actualizada – 2013 y 2014

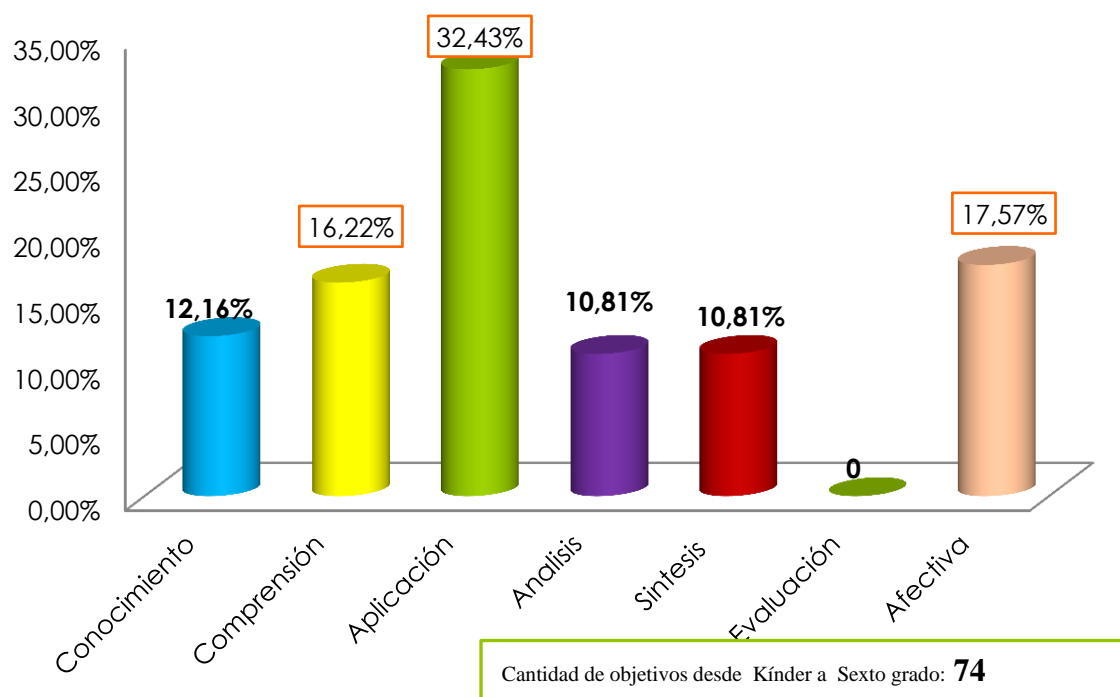
En la tabla 13, se presentan la cantidad de objetivos según el nivel cognoscitivo teniendo en consideración la Taxonomía de Bloom, para la asignatura de español desde kínder hasta sexto grado. En esta tabla se puede observar para el grado Kínder, que solo existen dos objetivos de aprendizajes y estos recaen en el nivel de aplicación. Para el primer grado el nivel de tolerancia de los objetivos de dominio cognoscitivo se encuentra en el nivel de análisis mientras que el peso o mayor cantidad de objetivos se presenta en el nivel de aplicación, sin que se evidencien objetivos en los niveles de síntesis y evaluación.

La misma situación se presenta en el segundo grado a diferencia de que hay un énfasis después de la aplicación en el nivel de conocimiento. En el grado tercero el nivel de tolerancia se ve reflejado en el proceso cognitivo del análisis, sin embargo el peso de los objetivos se mantiene en el tercer nivel seguido del segundo que es comprensión. En el cuarto grado se presenta una diferencia en el peso de los objetivos ya que estos se ven reflejados en igual número en los niveles de conocimiento, comprensión y análisis, el nivel de tolerancia para este grado está en el análisis. El nivel de tolerancia para el quinto grado recae en el nivel de síntesis y la mayor cantidad de objetivos están en el nivel aplicación, mientras que para sexto grado el primer nivel de la taxonomía no presenta objetivos y la mayor cantidad de los mismos están distribuidos por parte iguales entre los niveles de aplicación y síntesis dejando de lado el análisis y el de evaluación.

De manera general se pudiera decir que existe un vacío entre los objetivos formulados en los distintos grados ya que se saltan niveles y que el mayor énfasis recae en el tercer nivel donde se encuentran el 32,43% de los objetivos de los programas de español, mientras que en el nivel de evaluación no se presentan objetivos.

Teniendo en cuenta la cantidad de objetivos por proceso cognitivo según la taxonomía de Bloom, las prácticas evaluativas de los docentes debiera recaer en el nivel de

aplicación seguida por el área socioafectiva y un tercer lugar el área de comprensión, según se aprecia en la figura 26.



*Figura 26.* Objetivos según nivel de proceso cognitivo

**Fuente:** Elaboración propia con datos de los programas de estudio versión actualizada 2013-2014

Al realizar el mismo procedimiento cuantitativo con los indicadores, por grado se hallaron los resultados que se ven reflejados en la tabla--- en las que se pueden observar diferencias significativas entre los niveles cognitivos plasmados en los objetivos que se desean desarrollar y los indicadores de logros, estos últimos considerados orientadores para los docentes en el diseño de las actividades de aprendizajes y de evaluación. Como se puede apreciar en la tabla-- el mayor peso de los indicadores recae en el primer nivel de la taxonomía con 296 indicadores en el nivel de conocimiento, seguido por el nivel de aplicación y el de comprensión, siendo estos tres primeros niveles los de mayor peso, lo que nos indica que la mayoría de las actividades que desarrollen los docentes deben girar en torno a determinar los niveles de rendimiento en estos tres primeros procesos cognitivos (conocimiento, aplicación y comprensión).



Tabla 14  
Consolidado de indicadores de logros del programa de español de Kinder a Sexto grado

| GRADO | Conocimiento | Comprensión | Aplicación | Análisis | Síntesis | Evaluación | Socio Afectiva |
|-------|--------------|-------------|------------|----------|----------|------------|----------------|
| K     | 6            | 6           | 9          | 6        | --       | 1          | 0              |
| 1°    | 32           | 12          | 24         | 2        | 1        | 3          | 6              |
| 2°    | 38           | 13          | 29         | 4        | 8        | 1          | 5              |
| 3°    | 34           | 18          | 34         | 4        | 10       | --         | 5              |
| 4°    | 36           | 34          | 47         | 1        | 2        | 4          | 7              |
| 5°    | 62           | 33          | 60         | 4        | 9        | 1          | 9              |
| 6°    | 88           | 34          | 75         | 5        | 21       | 3          | 5              |
| TOTAL | 296          | 150         | 278        | 26       | 51       | 13         | 37             |

**Fuente:** Elaboración propia con datos de los programas de estudio de la signatura de español de la Educación Básica General, versión actualizada – 2013 y 2014

#### 4.1.1.1 Análisis de los resultados de los Programas de estudios de la asignatura de español

Luego haber realizado una revisión de los programas y teniendo presente el concepto de nivel de tolerancia propuesto por Di Vora, Mercedes. (1988) que lo define como “expresión que indica la conducta final que se aspira obtener en el estudiante culminado cada asignatura. La estructura en que se planifica debe estar por debajo o al mismo nivel de tolerancia en que recae el objetivo, organizada de manera lógica con grado de dificultad progresivo y sin presentar saltos o vacíos. (Articulación vertical y horizontal)”. Podemos observar que el nivel de tolerancia en el que recaen los procesos cognitivos descritos en el perfil de egreso, está en el cuarto nivel que corresponde al análisis, evidenciándose por otra parte algunos vacíos en el nivel de conocimiento, síntesis, evaluación y en el área socioafectiva, lo que indica que según el perfil de egreso, el énfasis en las prácticas evaluativas debe recaer en los niveles de comprensión y aplicación.

En cuanto a los objetivos generales, estos están diseminados entre los cinco primeros niveles, permaneciendo el nivel de evaluación con vacío. El nivel de tolerancia de los objetivos se encuentra en el nivel de síntesis lo que no coincide con el nivel de tolerancia de los rasgos del perfil en lo que respecta al área cognoscitiva. En el área socioafectiva se encuentran tres (3) objetivos generales presentando esta área la mayor cantidad, por lo que podemos interpretar que las prácticas pedagógicas incluyendo las evaluativas de los docentes que se orientan con los objetivos de aprendizajes deben tener un mayor énfasis en el área socio afectiva seguida del nivel de aplicación.

Con el intención de determinar cuál es el énfasis que deben tener las actividades evaluativas que deben implementar los docentes en la asignatura de español, según los programas de estudio de kínder a sexto grado en su versión actualizada de 2014, se presenta la figura --- en la que se pueden apreciar el nivel de concordancia entre cada uno de los elementos seleccionados de los programas de estudios y que representan las bases para la planificación didáctica que diseñan e implementan los docentes del nivel primario, convirtiéndose en el nivel operativo en la que se debe fundamentar las prácticas pedagógicas de los docentes (objetivos de aprendizajes e indicadores). Al realizar un análisis de la figura 27, se puede observar que en el nivel del proceso cognitivo de conocimiento hay una marcada diferencia entre estos dos elementos, mostrando un porcentaje menor en los objetivos de aprendizajes (12,16%) comparado con el porcentaje de los indicadores (34,78%). En el nivel de comprensión la diferencia entre los objetivos y los indicadores oscila entre 1,41%, mientras que en el nivel de aplicación existe gran correlación entre ambos elementos, lo que no se puede apreciar en el nivel de análisis en la cual el porcentaje de indicadores es significativamente menor que el de los objetivos de aprendizajes correspondiente a este nivel, lo mismo ocurre con el nivel de síntesis.

El panorama cambia al observar el nivel que corresponde al proceso cognitivo de evaluación ya que en este nivel no existen objetivos pero hay un porcentaje de 1,53% de indicadores que los docentes deben desarrollar en sus estudiantes. En el área socio afectiva los objetivos de aprendizajes representan un 17,57% mientras que los indicadores solo el 4,35% evidenciándose muy poca convergencia entre estos elementos de este nivel.

Con los datos recabados se han advertido diferencias significativas entre los rasgos de perfil de egreso y los objetivos e indicadores de logros, ya que los rasgos del perfil en la competencia comunicativa, indican al docente que los estudiantes que culminen este ciclo escolar deben tener consolidados los procesos cognitivos de comprensión y aplicación, mientras que los objetivos de aprendizajes promueven con mayor énfasis los niveles de aplicación, seguida del área socioafectiva, comprensión y conocimiento, por otro lado los indicadores hacen mayor énfasis en el nivel de conocimiento y el de aplicación, por lo que no queda claro desde la óptica de los programas de estudio cual es el énfasis que deben tener las practicas pedagógicas de los docentes en el desarrollo de las competencias comunicativas.

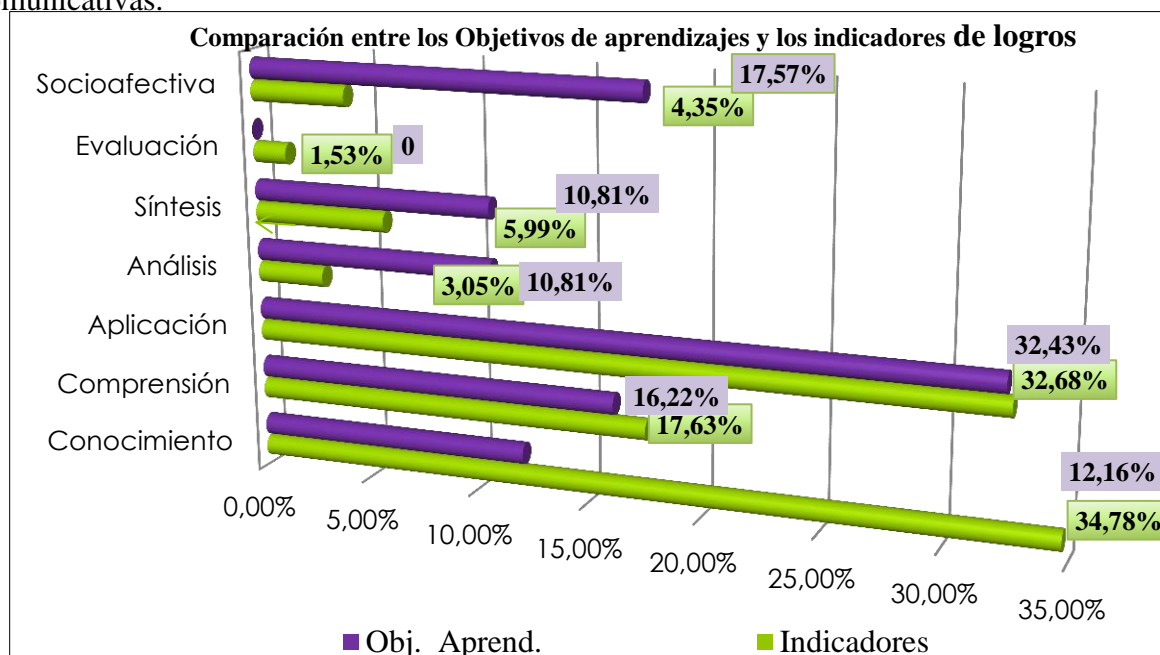


Figura 27. Comparación de los objetivos e indicadores de la asignatura de español de kínder a sexto grado.

**Fuente:** Elaboración propia con datos de los programas de estudio de la signatura de español de la Educación Básica General, versión actualizada – 2013 y 2014

#### 4.1.2 Presentación de los resultados y análisis de la planificación didáctica de los docentes

Para el tratamiento de los distintos planeamientos facilitados por los docentes, se procedió a agruparlos por grados y a describir las estrategias e instrumentos de evaluación propuesta por los docentes para determinar el nivel competencia de los estudiantes.

##### Resultado de los planeamientos docentes de 1° grado

| Descripción general de las planificaciones   |
|--|
| <p>Los docentes de los primeros grados utilizan el formato del programa Aprende al Máximo que promueve la comprensión lectora en los estudiantes.</p> <p>En las secuencias didácticas presentadas por los docentes de este grado se presentan los objetivos de aprendizaje, las evidencias de aprendizajes, se establecen actividades de evaluación diagnóstica a través de conversaciones.</p> <p>Además aportan sugerencias para trabajar la conciencia fonológica, grafo-motricidad, el vocabulario, la animación a la lectura, la conciencia del lenguaje escrito. Los textos que se abordan son cuentos, utilizando estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura). Se plantea realizar un trabajo individual y no se contempla el trabajo colaborativo en parejas o grupos.</p> |
| Estrategias de evaluación  |
| <p>En algunas secuencias aparece la evaluación según:</p> <p>Temporalización: Inicial: Diagnóstica<br/>Procesual: Formativa</p> <p>En las secuencias no se menciona la evaluación sumativa</p> <p>Agente evaluador: Docente (Heteroevaluación)</p> <p>No se evidencia ningún otro agente evaluador, sin embargo se formulan preguntas que llevan a la metacognición.</p>   |
| Procedimientos evaluativos   |
| Tradicional - prueba   |
| Instrumentos de evaluación   |
| <p>No se observan técnica e instrumentos para la recogida de información, solo se mencionan las actividades que hará el estudiante para evaluar su desempeño.</p> <p>Ej. “Escribe palabras dictadas por la maestra correctamente, sacadas de la palabra elefante”<br/>“Encierra con color rojo la vocal mayúscula y de verde la vocal minúscula”</p>   |
| Instrumentos de evaluación facilitados   |
| <p>Pruebas escritas: Estos instrumentos consisten en dictados de sílabas, palabras y oraciones.</p> <p>No evidencian instrumentos que permitan evaluar la comprensión lectora</p>  |

Las secuencias didácticas facilitadas por los docentes de primer grado proponen en su mayoría evaluar la grafo-motricidad y la adquisición del vocabulario durante el proceso, con una finalidad formativa. No se plantea coevaluación o autoevaluación en ninguna de

las actividades, en cambio en las actividades animación de lectoescritura se propone responder preguntas de metacognición sin establecer la tipología de evaluación.

Los procedimientos de evaluación propuestos para evaluar son las pruebas, utilizando como instrumentos evaluativos las pruebas escritas que consisten en dictados de sílabas, palabras y oraciones. No se plantea la revisión de las mismas en plenaria, ni hay evidencia en las pruebas de realimentación lo que impide el desarrollo de la metacognición de los estudiantes.

### **Resultado de los planeamientos docentes de 2° grado**

| <b>Descripción general de las planificaciones</b>  |
|--|
| <p>Los docentes de los segundos grados utilizan el formato de secuencia didáctica propuesto por el Ministerio de Educación.</p> <p>Estas secuencias presentan los objetivos de aprendizaje, los indicadores de logros, las evidencias, los criterios, los tipos de evaluación y los instrumentos.</p> <p>Se plasman los indicadores de logro que se trabajarán en la clase, aunque no tiene coherencia con el objetivo.</p> <p>En alguna de las secuencias se presentan un listado de evidencias de producto y de desempeño, así como también de los criterios tanto de forma como de fondo, lo mismo sucede con el apartado de los tipos e instrumentos de evaluación, donde el docente debe seleccionar el que utilizará en el desarrollo de la clase.</p> |
| <b>Estrategias de evaluación</b>   |
| <p>En algunas secuencias aparece la evaluación según:</p> <p>El tipo, para hacer referencia al agente, se menciona la autoevaluación y la heteroevaluación</p> <p>En la mayoría de las secuencias no se menciona la evaluación sumativa, sólo en una como actividad de cierre, tampoco se evidencia evaluación diagnóstica ni formativa.</p> <p>Los instrumentos propuestos en las planificaciones es la escala estimativa.</p>  |
| <b>Procedimientos evaluativos</b>  |
| <p>No tradicionales formulados en la secuencia.</p> <p>Se establece como evidencias : De producto : tema, talleres, resúmenes</p> <p>De desempeño: Seguir indicaciones, prueba de ensayo, talleres</p> <p>En los criterios de evaluación se establecen:</p> <p>De forma: orden y aseo, ortografía, puntualidad, seguimiento de indicaciones, participación</p> <p>De fondo: Seguir indicaciones e integración de conceptos.</p>  |
| <b>Instrumentos de evaluación</b>  |
| <p>.Se mencionan la escala estimativa</p>  |
| <b>Instrumentos de evaluación facilitados</b>  |
| <p>Pruebas escritas: de llenar espacios</p>  |

En las secuencias didácticas de segundo grado se proponen en su mayoría evaluar el dominio de contenidos. Se plantean implementar la heteroevaluación y autoevaluación, sin embargo en el desarrollo de las actividades no se programan los espacios ni los

instrumentos para su implementación. No hay evidencia de actividades de animación a lectoescritura. Los procedimientos de evaluación propuestos para evaluar son las escalas estimativas sin embargo los instrumentos que acompañan la secuencia son pruebas, escritas que consisten en completar oraciones. No se plantean espacios para la revisión de las mismas en plenaria, ni hay evidencia de realimentación en las pruebas.

### **Resultado de los planeamientos docentes de 3<sup>er</sup> grado**

| <b>Descripción general de las planificaciones</b>   |
|---|
| <p>Los docentes de tercer grado utilizan el formato de la secuencia didáctica. En ellas se presentan los objetivos de aprendizaje, los indicadores de logros, las evidencias, los criterios de evaluación, así como los tipos e instrumentos.</p> <p>Los indicadores no guardan relación con los objetivos de aprendizajes.</p>   |
| <b>Estrategia de evaluación</b>   |
| <p>En algunas secuencias aparece la evaluación:</p> <p>Según el agente: Coevaluación y Heteroevaluación, autoevaluación</p> <p>No se registra la evaluación según la temporalización.</p>   |
| <b>Procedimientos evaluativos</b>   |
| <p>Se nombran instrumentos de evaluación no tradicionales en una sola secuencia: escala y rúbrica</p> <p>En algunos casos las actividades propuestas no se relacionan con los indicadores ni con los criterios de evaluación.</p> <p>Los criterios propuestos son: Sigue la lectura con el dedo, respeta los signos de puntuación, entona al leer, guarda buena postura física, mantiene el interés del auditorio, orden y aseo, puntualidad, ortografía y redacción, dominio de contenido.</p> |
| <b>Instrumento de evaluación</b>  |
| <p>Una sola secuencia establece el tipo de instrumento que utilizará: Escala y rubrica</p>  |
| <b>Instrumentos de evaluación facilitado</b>  |
| <p>Pruebas escritas: Estos instrumentos consisten en dictados de palabras y llenar espacios.</p> <p>No evidencian instrumentos que permitan evaluar la comprensión lectora ni la producción de textos.</p>  |

Se plantea como estrategia evaluar dominio de contenidos al final de la secuencia, con una finalidad sumativa. El único agente evaluador es el docente (Heteroevaluación), aunque señale que se hará uso de la autoevaluación y la coevaluación. Algunos procedimientos evaluativos propuestos no son los tradicionales, aunque no hay evidencia de esos instrumentos. Los instrumentos para evaluar que entregaron son las tradicionales pruebas escritas. La realimentación que se le brinda al estudiante es el resaltado en color rojo de los errores cometidos. Algunos de los criterios formulados no guardan relación con las evidencias o indicadores de logros.

## Resultado de los planeamientos docentes de 4° grado

|   |
|---|
| <b>Descripción general de las planificaciones</b>   |
| <p>En cuarto grado los docentes utilizan el formato de la secuencia didáctica. En ellas se presentan los objetivos de aprendizaje, los indicadores de logros, las evidencias, los criterios de evaluación, así como los tipos e instrumentos.</p> <p>Los indicadores no guardan relación con los objetivos de aprendizajes.</p> <p>Las evidencias señaladas son:</p> <p style="padding-left: 40px;">De producto: mapas conceptuales, tareas, resúmenes, talleres.</p> <p style="padding-left: 40px;">De desempeño: pruebas objetivas, talleres, sustentación, pruebas de ensayo.</p> <p>Alguna de las evidencias no se corresponden con el objetivo ni con los indicadores de logros.</p> |
| <b>Estrategia de evaluación</b>   |
| <p>En la mayoría de las secuencias no se establece el tipo de evaluación que se aplicará, solo un docente menciona la heteroevaluación.</p> <p>Se establece como actividad de cierre la evaluación sumativa.</p>  |
| <b>Procedimientos evaluativos</b>   |
| <p>Se proponen las tradicionales pruebas orales y escritas.</p> <p>Se establecen los criterios de evaluación aunque algunos no guardan relación con los objetivos o indicadores. A continuación se nombran algunos:</p> <p>De forma: ortografía, participación, escucha con atención, orden y aseo.</p> <p>De fondo: Claridad de los conceptos, Definición, Explicación</p>   |
| <b>Instrumento de evaluación</b>  |
| <p>Pruebas orales</p> <p>Ejercicios prácticos</p>   |
| <b>Instrumentos de evaluación facilitado</b>  |
| <p>Pruebas escritas: consisten en llenar espacios.</p>  |

Se plantea como estrategia evaluar dominio de contenidos al final de la secuencia, con una finalidad sumativa. El único agente evaluador es el docente (Heteroevaluación) aunque no esté señalado en la secuencia. Los procedimientos evaluativos propuestos, son las pruebas escritas. La realimentación que se le brinda al estudiante es el resaltado en color rojo de los errores cometidos. Algunos de los criterios formulados no guardan relación con las evidencias o indicadores de logros.

## Resultado de los planeamientos docentes de 5° grado

|   |
|---|
| <b>Descripción general de las planificaciones</b>   |
| <p>Utilizan el formato de la secuencia didáctica, se presentan los objetivos de aprendizaje, los indicadores de logros, las evidencias, los criterios de evaluación, así como los tipos e instrumentos.</p> <p>Algunos indicadores no guardan relación con los objetivos de aprendizajes.</p> <p>Las evidencias señaladas son: Lluvia de ideas, cuadro comparativo talleres, rubrica, prueba escrita.</p> <p style="padding-left: 40px;">De producto: Sondeo oral, resumen, tareas, talleres, prueba escrita de correspondencia.</p> <p style="padding-left: 40px;">De desempeño: Clasificación de palabras, escribir con propiedad y buena caligrafía, ilustrar sinónimos.</p> |

|  |
|--|
| <b>Estrategia de evaluación</b>  |
| El tipo de evaluación que se establece en las secuencias es autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación  |
| <b>Procedimientos evaluativos</b>  |
| Se proponen actividad evaluativa al final de la sesión como actividad de cierre, a través de una prueba escrita. Se mencionan algunos instrumentos no tradicionales de evaluación.<br>Los criterios evaluativos que se formulan son:<br>De forma: Participación activa, ortografía, coherencia, caligrafía, sigue indicaciones, puntualidad, orden y aseo, creatividad y originalidad, claridad disciplina, integración de grupo, utilización del tiempo.<br>De fondo: Identificación de palabras según su significado, muestra interés en el desarrollo de talleres, identifica características de las oraciones, análisis del tema, existe coherencia en las ideas, incluye los conceptos importantes. |
| <b>Instrumento de evaluación</b>   |
| Cuadro comparativo<br>Talleres individuales y grupales<br>Prueba escrita<br>Escala estimativa<br>Lista de cotejo   |
| <b>Instrumentos de evaluación facilitado</b>   |
| Pruebas escritas: consisten en llenar espacios.  |

Se plantea como estrategia evaluar dominio de contenidos al final de la secuencia, con una finalidad sumativa. El único agente evaluador es el docente (Heteroevaluación) aunque se menciona la autoevaluación y la coevaluación no se detalla dentro de las actividades el momento de la implementación de las mismas. Hacen mención de algunos procedimientos evaluativos no tradicionales sin embargo nombra algunas estrategias como instrumentos de evaluación. La realimentación que se le brinda al estudiante es el resaltado en color rojo de los errores cometidos. Algunos de los criterios formulados no guardan relación con las evidencias o indicadores de logros.

### **Resultado de los planeamientos docentes de 6° grado**

|  |
|--|
| <b>Descripción general de las planificaciones</b>  |
| El formato utilizado es el de la secuencia didáctica, se presentan los objetivos de aprendizaje, los indicadores de logros, las evidencias, los criterios de evaluación, así como los tipos e instrumentos.<br>Los indicadores no guardan relación con los objetivos de aprendizajes.<br>Las evidencias señaladas son: Expresión oral y escrita, definiciones, esquemas, talleres, parciales, ejemplificación de verbos, clasificación, pruebas parciales, esquematización, cuadro comparativo, álbum .<br>De producto: Taller.<br>De desempeño: Clasificación de palabras, escribir con propiedad y buena caligrafía, ilustrar sinónimos. |



|   |
|---|
| <b>Estrategia de evaluación</b>   |
| El tipo de evaluación que se establece en las secuencia es autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación  |
| <b>Procedimientos evaluativos</b>   |
| Se proponen actividad evaluativa al final de la sesión como actividad de cierre, a través de pruebas parciales. Se mencionan algunos instrumentos no tradicionales de evaluación.<br>Los criterios evaluativos que se formulan son:<br>De forma: Tono de voz, seguir indicaciones, ortografía, claridad en la escritura, concentración en lo que hace, orden y aseo, puntualidad, creatividad, secuencia.<br>De fondo: Ejemplifica con figuras las clases de sustantivos, coherencia y correspondencia con el tema, utilización adecuada del tiempo, se observan detalles importantes, el contenido es acorde con el tema, lectura oral en grupo. |
| <b>Instrumentos de evaluación</b>   |
| En la secuencia se nombran los siguientes instrumentos:<br>Escala estimativa<br>Exposición oral con formatos diversos<br>Ejercicios de complementación con fundamentación   |
| <b>Instrumentos de evaluación facilitados</b>   |
| Pruebas escritas: consisten en llenar espacios.   |

Igual que las secuencias anteriores, se plantea como estrategia evaluar dominio de contenidos al final de la secuencia, con una finalidad sumativa. El único agente evaluador es el docente (Heteroevaluación) aunque se menciona la autoevaluación y la coevaluación pero no se detalla dentro de las actividades el momento de la implementación de las mismas. Hacen mención de algunos procedimientos evaluativos no tradicionales sin embargo no hay evidencia de la existencia de los mismos.

La realimentación que se le brinda al estudiante es el resaltado en color rojo de los errores cometidos. Algunos de los criterios formulados no guardan relación con las evidencias o indicadores de logros ni tampoco se les pueden considerar criterios de evaluación.

#### **4.1.2.1. Análisis de la planificación de los docentes**

En la tabla 15, se presenta un consolidado de los datos recabados en las planificaciones de los docentes atendiendo a unas categorías preestablecidas.

**Tabla 15**

**Matriz de análisis de planificaciones de docentes.**

| Grados | Documento: Planificación |                          |  |                             |  | Instrumentos de evaluación entregados |
|--------|--------------------------|--------------------------|--|-----------------------------|--|---------------------------------------|
|        | Estrategia de evaluación |                          |  | Procedimiento de evaluación | Instrumento de evaluación propuesto en la planificación  |                                       |
|        | Momento                  | Finalidad                | Agente   |                             |  |                                       |
| 1°     | Inicial<br>Procesual     | Diagnóstica<br>Formativa | Heteroevaluación                                   | Tradicional                 | Prueba   | Pruebas escritas                      |
| 2°     | No se establece          | No se establece          | Autoevaluación<br>Heteroevaluación                 | No tradicional              | Escala estimativa  | Pruebas escritas                      |
| 3°     | No se establece          | No se establece          | Autoevaluación<br>Coevaluación<br>Heteroevaluación | No tradicional              | Escala<br>Rúbrica  | Pruebas escritas                      |
| 4°     | No se establece          | Sumativa                 | Heteroevaluación                                   | Tradicional                 | Pruebas orales<br>Pruebas escritas   | Pruebas escritas                      |
| 5°     | No se establece          | No se establece          | Autoevaluación<br>Coevaluación<br>Heteroevaluación | No tradicional              | Cuadro comparativo<br>Talleres individuales y grupales<br>Pruebas escritas<br>Escala estimativa<br>Lista de cotejo | Pruebas escritas                      |
| 6°     | No se establece          | Sumativa                 | Autoevaluación<br>Coevaluación<br>Heteroevaluación | No tradicional              | Escala estimativa<br>Exposición oral<br>Ejercicios de complementación con fundamentación                           | Pruebas escritas                      |

A partir de la matriz de consolidado del análisis de planificaciones, se puede observar que hay ciertas preferencias por evaluar al final, con intencionalidad sumativa aunque en algunos casos no se mencione en las planificaciones. La decisión tomada por los docentes de primer grado de evaluar durante el proceso permite realizar una valoración continua del proceso de aprendizaje, favoreciendo de esta forma la recogida de datos constante, lo que les permite tomar decisiones sobre la marcha para el logro de aprendizajes (Casanova, 2007), y por ende, si se da de manera rigurosa, la evaluación procesual, puede permitir mejorar el proceso de enseñanza, es el momento en donde puede comprobar las necesidades que tienen los estudiantes, y determinar a la vez las estrategias que han ido funcionando para poder potenciarlos y así fortalecer los aprendizajes. Por otro lado los docentes dan cuenta que evalúan con intención formativa, lo que puede presentar diversas ventajas que están en estrecha relación con el logro de aprendizajes, y en este caso, con el desarrollo de la comprensión lectora, situación que resultará eminentemente motivante para el estudiante, y que permitirá según Rosales (2009) una correlación entre los resultados de esta evaluación con la evaluación sumativa, y por tanto un final del proceso positivo. No obstante, la evaluación sumativa es de carácter selectivo, puesto que determina la posición del estudiante con respecto a su grupo de curso, calificándolo y situándolo en un nivel determinado, y esto puede provocar que los estudiantes se frustren al termino del proceso en caso de no ser los resultados esperados por ellos; ante esto, es necesario que los docentes se enfoquen en el proceso, y pongan atención a los requerimientos y apoyos que necesitan los estudiantes para lograr sus objetivos.

Para finalizar el análisis es relevante mencionar que los instrumentos evaluativos que facilitaron los docentes para esta investigación son sólo pruebas escritas, situación que se contrapone con los instrumentos explicitados en las planificaciones, esto da cuenta que los docentes consideran principalmente como medio real y tangible para evaluar la competencia comunicativa el procedimiento de prueba escritas aplicadas al final de cada sesión.

#### **4.1.3 Resultados del análisis documental de los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes.**

En este apartado se presentan algunos ejemplos de las pruebas escritas proporcionadas por los docentes, y en la cual se presentan muchas de las características que poseen los instrumentos que habitualmente utilizan los docentes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, en el área de lenguaje.

Cada instrumento incluye un análisis crítico cuyo foco de atención en los comentarios han sido puestos en la observación de la pertinencia del instrumento para evaluar los aprendizajes que conlleven al logro de los objetivos. Esto requiere que antes de construir un instrumento de evaluación o cualquier situación de evaluación, el docente tenga muy claro qué tan relevante es lo que ha pensado evaluar. Es decir, si lo que se desea evaluar da cuenta con claridad el nivel de logro del objetivo de aprendizaje propuesto en los programas de estudios.

Otro aspecto incluido en el análisis crítico, es la utilidad del instrumento para recoger evidencias de aprendizajes. Esto requiere, por parte del docente, observar si el instrumento de evaluación permite recoger evidencias de aprendizaje de lo que se pretende evaluar, y cuán flexible es para que todos los estudiantes tengan posibilidades de

mostrar lo que han aprendido. En esto, las instrucciones del instrumento de evaluación juegan un rol importante, por cuanto deben ser lo suficientemente claras para que todos los estudiantes entiendan qué se espera de su trabajo.

### **Ejercicio de Español**

Nombre \_\_\_\_\_ **Grado 2°**

Escribe claro y correcto.

I. Clasifica los siguientes sustantivos en propio, común, diminutivo y aumentativo.

- |                  |                  |
|------------------|------------------|
| 1. doctor _____  | 4. Ana _____     |
| 2. Juan _____    | 5. Carrote _____ |
| 3. sillita _____ | 6. Tablero _____ |

II. Escribe el aumentativo y diminutivo.

- |                   |       |
|-------------------|-------|
| 1. lápiz _____,   | _____ |
| 2. árbol _____,   | _____ |
| 3. manzana _____, | _____ |

III. Menciona el nombre de cada sustantivo \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,

IV. Sustantivo es \_\_\_\_\_

**Fuente:** Instrumento de evaluación elaborado por docente de segundo grado que participó del estudio.

### Análisis crítico

**Objetivo de aprendizaje:** *Aplica las estructuras gramaticales en la construcción de textos diversos según las necesidades de su entorno.*

*(MEDUCA programa 2° grado- 2014)*

**Sobre la pertinencia del instrumento para evaluar aprendizajes que conlleven al logro de los objetivos de aprendizajes:**

Este instrumento evalúa principalmente si los estudiantes reconocen los sustantivos, si pueden identificar palabras escritas utilizando la clasificación de los mismos y el concepto que se tiene acerca de término.

Estamos de acuerdo que esto puede ser importante para comprender los aspectos formales de la lengua, pero ¿cuán relevante es que un estudiante de segundo grado pueda identificar, por ejemplo, el tipo de sustantivo que se utiliza? Si lo que define el currículo es que los estudiantes avancen hacia la lectura de textos de mediana extensión y dificultad, y que además logren escribir textos breves, no cabe duda que para acercarse al logro de estos objetivos, los estudiantes deben usar estos conocimientos gramaticales, siempre al servicio de una mejor comprensión y expresión.

Entonces, la manera más apta de saber hasta qué punto dominan estos conocimientos propios de la lengua, es construyendo tareas en que los estudiantes deban ponerlos en práctica, por ejemplo, en el momento en que escriban una carta a un amigo

utilizando la mayor cantidad de sustantivos sin que el texto pierda coherencia y cohesión o que escriban un cuento sobre algún tema.

### **Sobre la utilidad del instrumento para recoger evidencias de aprendizaje:**

Otro aspecto que se puede analizar es el potencial de este instrumento para recoger evidencias del desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, si un estudiante responde correctamente el ítem 3 o el ítem 5, es posible que efectivamente comprenda el significado gramatical de diminutivo y de aumentativo, pero también puede haber respondido correctamente siguiendo reglas tan sencillas como: si la palabra termina en “ito/ita”, el sustantivo es diminutivo, y si termina en “ote/ona/ota/azo/aza”, el sustantivo es aumentativo. Otro tipo de observación se refiere a si el tipo de respuesta que se demanda de los estudiantes entregará suficiente información sobre su aprendizaje. Por ejemplo, los ítems de los apartados I, II, III son de respuesta corta, y solo exigen ser completados con palabras aisladas y descontextualizadas. En este caso, el docente tendrá incertidumbre sobre si el estudiante puede aplicar estas nociones como un apoyo a su comprensión de diferentes textos, o si solo las conoce simbólicamente.

En los ítems del apartado IV, se intenta evaluar el dominio del concepto de sustantivo en el contexto de frases muy simples.

En general, las instrucciones dadas a los estudiantes están bien especificadas, puesto que se les dice, lo que deben realizar en cada uno de los ítems, ejemplo: escribir una palabra, desaprovechando, sin embargo, una buena oportunidad para desafiar a los estudiantes a utilizar sus conocimientos gramaticales en la producción de textos, y por ende, reforzar el desarrollo de las competencias relacionadas con la escritura como apunta el objetivo de aprendizaje propuesto.

Con este instrumento se busca evaluar procesos cognitivos del primer nivel que corresponde a conocimiento (memoria)

Otro de los instrumentos de evaluación facilitado por los docentes se detalla a continuación:

### **Ejercicio de Español**

Nombre \_\_\_\_\_ **Grado 3°**

#### **Lectura No 2**

Los hombres que viven en un isla llamada Madagascar dicen que en una época del año llega de otros lugares un pájaro llamado Roc, Su forma es parecida a la del águila, pero mucho mayor. El Roc es tan fuerte que puede levantar en sus garras a un elefante, volar con él por los aires y dejarlo caer desde lo alto para después comérselo. Quienes han visto el Roc dicen que las alas miden dieciséis pasos de punta a punta y que las plumas tienen ocho pasos de largo.

#### **Completar.**

1. El pájaro vive en una isla llamada \_\_\_\_\_
2. El \_\_\_\_\_ es mucho más \_\_\_\_\_ que un águila.
3. El Roc puede levantar \_\_\_\_\_ entre sus garras.
4. Sus alas miden \_\_\_\_\_ pasos.
5. Las \_\_\_\_\_ del Roc tienen ocho pasos de largo.





**Fuente:** Instrumento de evaluación elaborado por docente de tercer grado que participó del estudio.

### Análisis crítico

**Objetivo de aprendizaje:** *Aplica diversas estrategias lectoras para la comprensión de un texto narrativo. (MEDUCA programa 3<sup>er</sup> grado- 2014)*

#### **Sobre la pertinencia del instrumento para evaluar aprendizajes que conlleven al logro de los objetivos de aprendizajes:**

Un reconocimiento inmediato a este instrumento de evaluación es, que para evaluar la comprensión lectora, efectivamente hace que los estudiantes tengan que leer. Por otro lado, la extensión y complejidad del cuento presentado en el instrumento es apropiada para estudiantes de segundo grado o quizás de primero y probablemente resulte ser una lectura que no deje indiferente a los estudiantes.

Aparentemente, esta prueba puede ser considerada como un buen instrumento de evaluación, pues ha sido construida en concordancia con el contenido curricular que se refiere a la comprensión lectora. La evaluación de este contenido, se dirige en esta prueba, específicamente, a la aplicación de estrategias lectoras para comprender un texto, pero ¿es idónea esta prueba para recoger evidencias de estos aprendizajes?

#### **Sobre la utilidad del instrumento para recoger evidencias de aprendizaje:**

Indudablemente el cuento presentado en la prueba, podrían ser un buen estímulo para que el docente evalúe, hasta qué punto sus estudiantes han comprendido el texto. Pero al mirar las preguntas del instrumento, estas solo apuntan a que el estudiante identifique información explícita en el texto, por ejemplo, lugar donde vive el pájaro, descripción del ave. La interrogante que surge es evidente, ¿necesita el estudiante comprender el cuento para contestar estas preguntas? siendo una lectura muy interesante que fácilmente da espacio para que los estudiantes reflexionen y opinen sobre lo que el texto plantea. La finalidad de este instrumento se limita a que identifiquen información explícita y muy general, y no se desafía a los estudiantes a evidenciar una comprensión más profunda de lo leído, quedándose solo en el nivel literal.

Por otro parte, el instrumento tal cual está diseñado no permite evidenciar la puesta en marcha de estrategias de comprensión lectora por parte del estudiante.

El siguiente instrumento fue diseñado por un docente que imparte clase en cuarto (4<sup>a</sup>) grado.

### **Ejercicio de Español**

Nombre \_\_\_\_\_ **Grado 4°**

Sustraer de la lectura del libro de español “Maravillosa Máquina” página 94,92 las oraciones que la componen.

1. Saber cuál..... \_\_\_\_\_

2. Todas las máquinas.... \_\_\_\_\_

3. Tus cuerpos... \_\_\_\_\_

4. Todas las ... \_\_\_\_\_

5. aviones los... \_\_\_\_\_

6. Todas las ... \_\_\_\_\_

**Fuente:** Instrumento de evaluación elaborado por docente de cuarto grado que participó del estudio.

### Análisis crítico

**Objetivo de aprendizaje:** *Analiza textos literarios con base en sus características para comprenderlos y extraer los mensajes valiosos. (MEDUCA programa 4° grado- 2014)*

#### **Sobre la pertinencia del instrumento para evaluar aprendizajes que conlleven al logro de los objetivos de aprendizajes:**

Al mirar esta prueba en su globalidad, llama la atención el tipo de actividad que se presenta a los estudiantes, ya que no se logra comprender que es lo que desea el docente que los estudiantes sean capaces de evidenciar. Por otro lado, si el estudiante no tiene claro los requerimientos que debe cumplir, el juicio que elabore el docente será injusto, además podría estar desaprovechando oportunidades de obtener información válida sobre aprendizajes relevantes.

Por último, siempre es necesario que las instrucciones en el instrumento de evaluación, no contengan errores que puedan distraer o desorientar al estudiante sobre qué se espera que realice. Las instrucciones acerca de “sustraer” es un ejemplo de esto, evidentemente no se puede sustraer una palabra de un texto ya que simplemente esta palabra indica “apartar una cosa del conjunto que integra” y esta acción no se puede

realizar. Con esto, se corre el riesgo que algunos estudiantes no respondan por confusiones, distracciones o ambigüedades, y no por que desconozcan o no comprendan lo que se desea evaluar.

### **Sobre la utilidad del instrumento para recoger evidencias de aprendizaje:**

No cabe duda que existen muchas oportunidades de recoger evidencias para evaluar hasta qué punto el estudiante identifica las características de algunos textos, sin embargo el tipo de actividad que se propone para evaluar y los desafíos en que se enmarcan, no son acordes a lo que se espera de acuerdo con el objetivo de aprendizaje. No obstante, lo que no se debe perder de vista es que desde la evaluación para el aprendizaje, un instrumento de evaluación debe ser capaz de recoger evidencias de aprendizajes centrales. Por esto, una debilidad de este instrumento, es que explícitamente no se sabe si busca recoger o no, evidencias del progreso del estudiante en cuanto a la capacidad de identificar ideas centrales o localizar información.

## **4.2. CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES**

En la aplicación del cuestionario a los docentes se obtuvieron treinta y un (31) resultados los cuales se analizan a continuación:

### **4.2.1. Presentación de resultados**

**Tabla 16**

| Sexo          |            |            |                   |                      |
|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
|               | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Hombre        | 5          | 16,1       | 16,1              | 16,1                 |
| Válidos Mujer | 26         | 83,9       | 83,9              | 100,0                |
| Total         | 31         | 100,0      | 100,0             |                      |

| Título académico |              |            |                   |                      |
|------------------|--------------|------------|-------------------|----------------------|
|                  | Frecuencia   | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos          | Maestro      | 16         | 51,6              | 51,6                 |
|                  | Profesor     | 3          | 9,7               | 61,3                 |
|                  | Licenciatura | 11         | 35,5              | 96,8                 |
|                  | Maestría     | 1          | 3,2               | 100,0                |
|                  | Total        | 31         | 100,0             | 100,0                |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

De acuerdo a los resultados, el 16,1% de los docentes encuestados pertenecen al sexo masculino. El 83,9% restante pertenecen al sexo femenino. El resultado se presenta en la Tabla 15 tanto en porcentajes como en frecuencias.

Seguidamente se presenta en la tabla 17, los datos recogidos acerca del título que poseen los docentes participantes de este estudio

Tabla 17

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

La descripción general de la información recogida, acerca del nivel de formación académica que poseen los docentes que participaron en el estudio, se constata en la tabla 17, en el que se destaca que el 51,6% de los docentes encuestados posee título académico de maestro, 9,7 de profesor, 35,5 de licenciatura y 3,2 de maestría.

Con estos datos se puede observar que un alto porcentaje de la población encuestada se queda con el título de maestro y los que logran continuar sus estudios llegan al nivel de licenciatura. Son muy pocos los docentes que continúan los estudios.

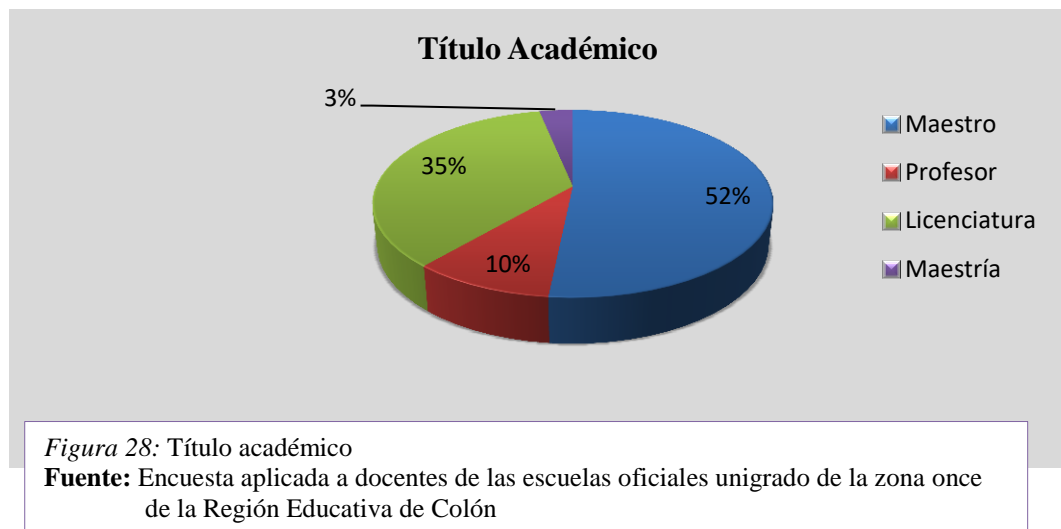


Tabla 18

| ¿Conoce usted los rasgos de perfil de la competencia comunicativa que debe desarrollar en los estudiantes? |            |            |                   |                      |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
|  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Si   | 22         | 71,0       | 71,0              | 71,0                 |
| Válidos No   | 9          | 29,0       | 29,0              | 100,0                |
| Total  | 31         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

De acuerdo a los resultados recabados, el 71 % de los docentes encuestados afirman conocer los rasgos de perfil de la competencia comunicativa que debe desarrollar en los estudiantes. El 29% restante respondió que no los conoce.

El siguiente gráfico nos ilustra la situación.

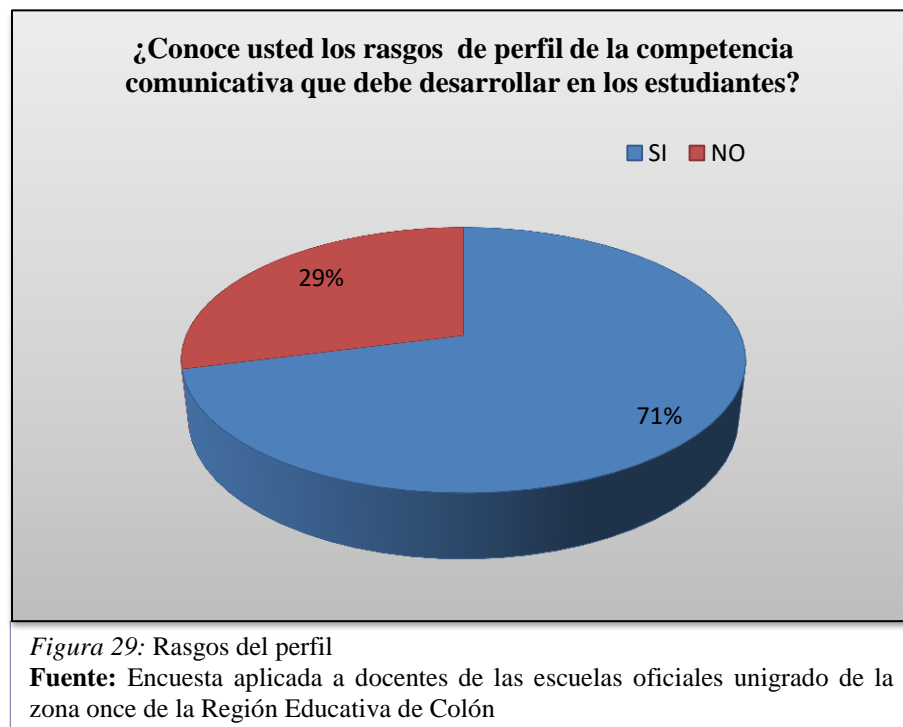


Tabla 19

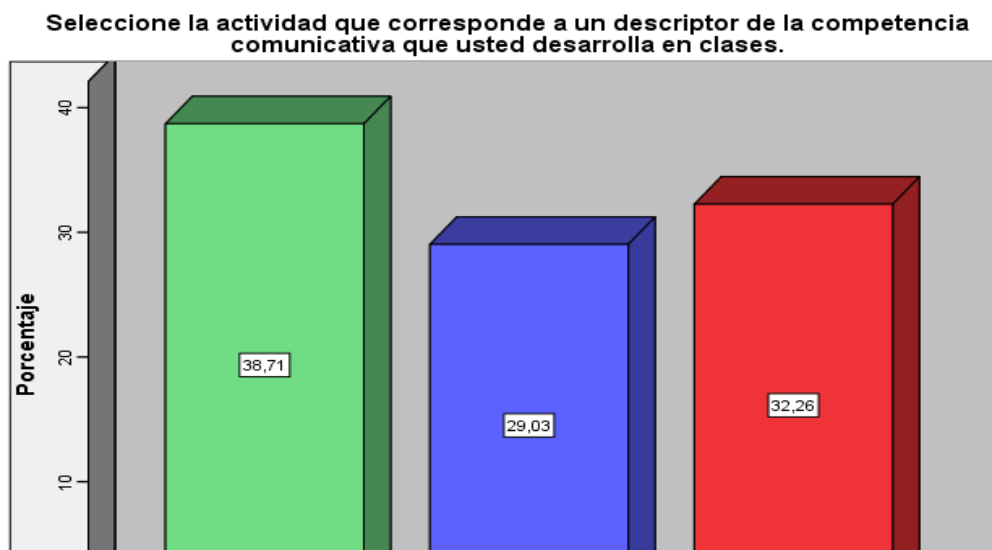
| Seleccione la actividad que corresponde a un descriptor de la competencia comunicativa que usted desarrolla en clases. |         |            |            |                   |                      |
|--|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
|  |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos  | Poesías | 12         | 38,7       | 38,7              | 38,7                 |

|                          |    |       |       |       |
|--------------------------|----|-------|-------|-------|
| Dictado                  | 9  | 29,0  | 29,0  | 67,7  |
| <b>Hábito de lectura</b> | 10 | 32,3  | 32,3  | 100,0 |
| Total                    | 31 | 100,0 | 100,0 |       |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

De acuerdo a los resultados, el 38,7 % de los docentes encuestados identifican la poesía como actividad que corresponde a un descriptor de la competencia comunicativa que desarrollan en clases, mientras que el 29% identifican el dictado y el 32,3 % restante al hábito de lectura. Los datos, de la tabla 18, muestra, de modo contrario a la opinión de los docentes, donde el 71% manifiesta conocer los rasgos del perfil de la competencia comunicativa mientras que en la tabla 30, solo un 32,3% demostró conocer uno de los descriptores de la competencia comunicativa.

A continuación la figura 30, nos ilustra esta situación.





*Figura 30: Descriptor del perfil*

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón

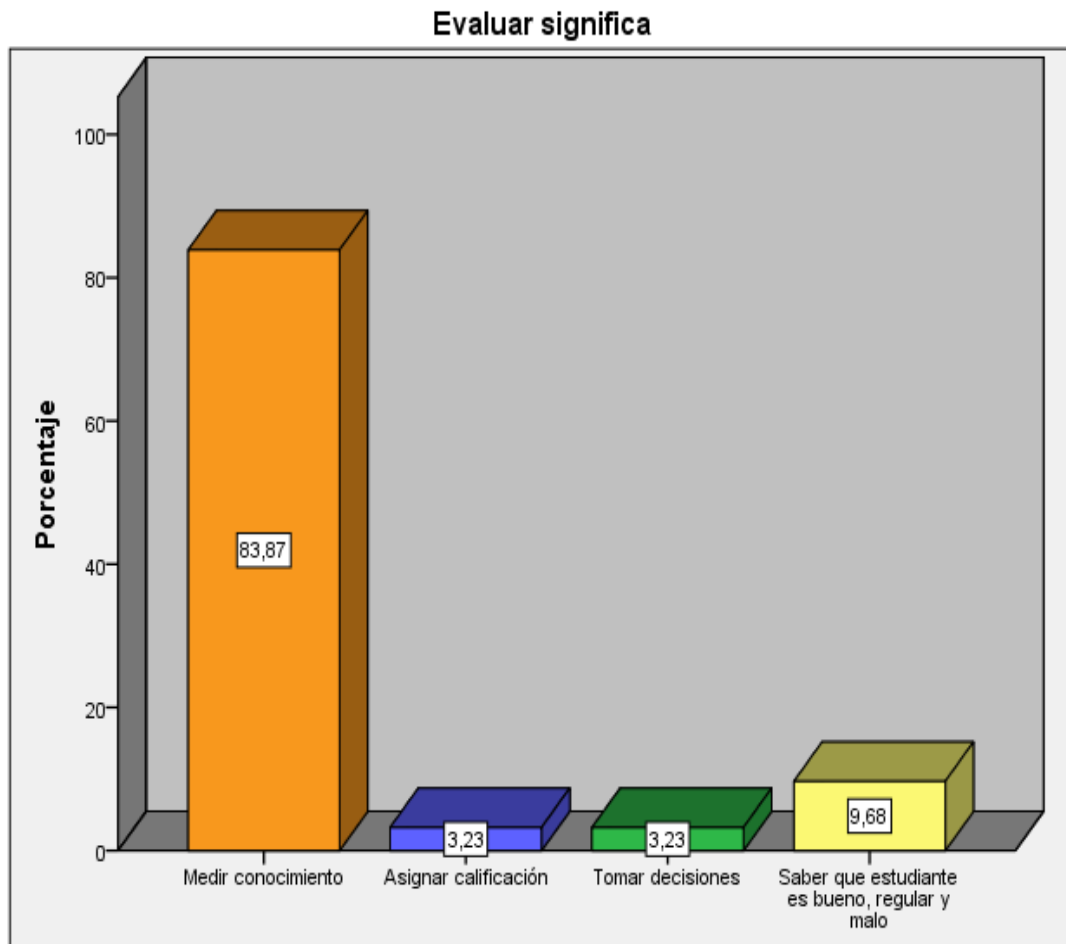
Tabla 20

| Evaluar significa |   |            |                   |                      |
|-------------------|---|------------|-------------------|----------------------|
|                   | Frecuencia                                    | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos           | Medir conocimiento                            | 26         | 83,9              | 83,9                 |
|                   | Asignar calificación                          | 1          | 3,2               | 87,1                 |
|                   | <b>Tomar decisiones</b>                       | 1          | 3,2               | 90,3                 |
|                   | Saber que estudiante es bueno, regular y malo | 3          | 9,7               | 100,0                |
|                   | Total   | 31         | 100,0             | 100,0                |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

De acuerdo a los resultados, para el 83, 9 % de los docentes encuestados evaluar significa medir conocimiento, mientras que para el 3,2 % significa asignar calificación, otro 3,2 % considera que evaluar significa tomar decisiones y para el 9,7 % restante evaluar significa saber que el estudiante es bueno, regular o malo.

A continuación un gráfico de frecuencias en el que se representa el concepto que tienen los docentes encuestados de la evaluación.



**Figura 31:** Concepto de evaluación  
**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón

Tabla 21

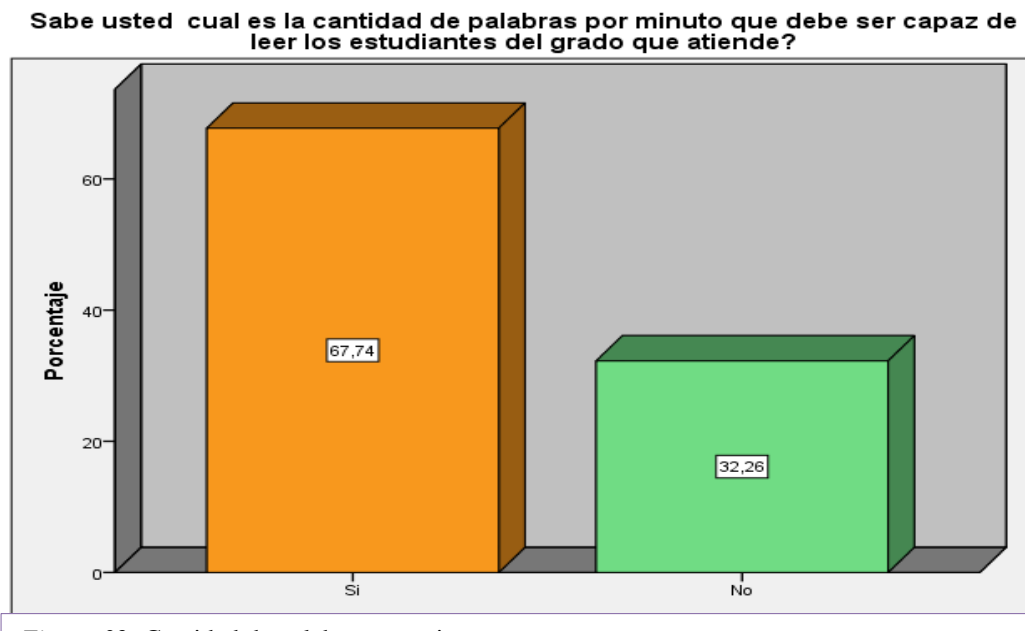
| Sabe usted cuál es la cantidad de palabras por minuto que debe ser capaces de leer los estudiantes del grado que atiende? |       |            |            |                   |                      |
|---|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
|   |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos   | Si    | 21         | 67,7       | 67,7              | 67,7                 |
|   | No    | 10         | 32,3       | 32,3              | 100,0                |
|   | Total | 31         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

Con los resultados de este ítem se obtiene que el 67, 7% de los docentes encuestados manifiestan saber cuál es la cantidad de palabras por minuto que

debe ser capaces de leer los estudiantes del grado que atiende. El 32,3% restante no lo saben.

A continuación el gráfico mediante el cual representamos los datos obtenidos al respecto.



*Figura 32: Cantidad de palabras por minutos*

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón

Tabla 22

| Antes de aplicar una evaluación sumativa tiene usted evidencia del nivel de desempeño de sus estudiantes. |            |            |                   |                      |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
|   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos Si  | 31         | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

Al analizar los datos de la tabla 22, se observa que el 100% de los docentes encuestados afirman que antes de aplicar una evaluación sumativa tiene evidencia del

nivel de desempeño de sus estudiantes, esto se contradice con los altos porcentajes de deficiencias que presentan los estudiantes en la asignatura de español

Tabla 23

| Realiza evaluación diagnóstica a su grupo cada vez que inicia un tema. |            |            |                   |                      |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
|  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Si   | 28         | 90,3       | 90,3              | 90,3                 |
| Válidos No   | 3          | 9,7        | 9,7               | 100,0                |
| Total  | 31         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

En relación a la evaluación diagnóstica, el 90,3% de los docentes encuestados dice realizar evaluación diagnóstica a su grupo cada vez que inicia un tema. El 9,7% restante no lo hace.

El siguiente gráfico representa estos datos:



*Figura 33: Aplicación de la evaluación diagnóstica*

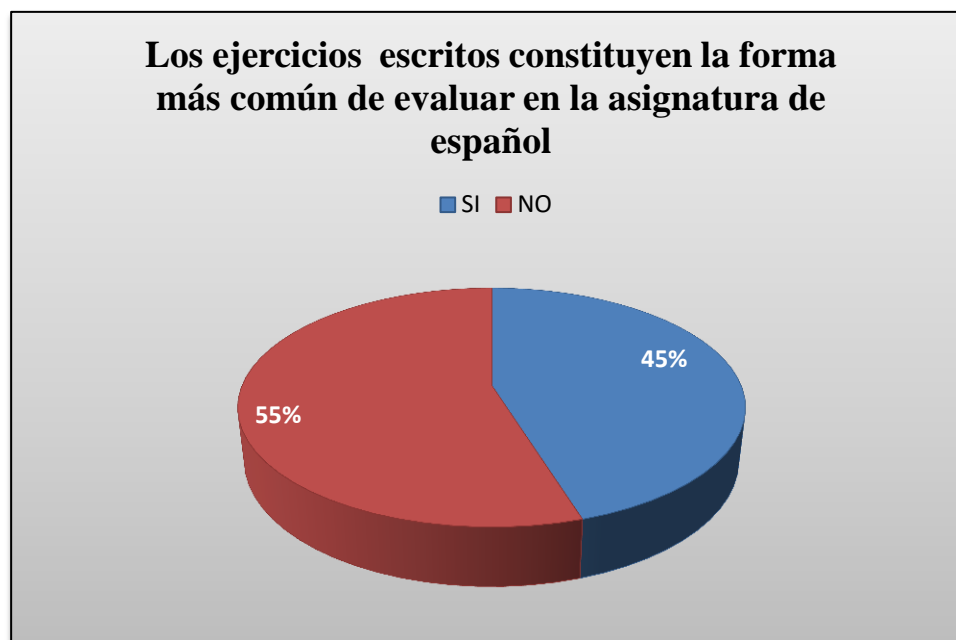
**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón

Tabla 24

| Los ejercicios escritos constituyen la forma más común de evaluar en la asignatura de español |            |            |                   |                      |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
|   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Si  | 14         | 45,2       | 45,2              | 45,2                 |
| No  | 17         | 54,8       | 54,8              | 100,0                |
| Total   | 31         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

Al examinar los datos correspondientes (ver tabla 24), se puede comprobar que, para el 45,2% de los docentes encuestados los ejercicios escritos constituyen la forma más común de evaluar en la asignatura de español. El 54,8% restante considera que no es así.



*Figura 34:* Ejercicios escritos forma común de evaluar

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón

Tabla 25

| Acostumbra a brindar realimentación en caso de que los estudiantes así lo requieran. |            |            |                   |                      |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
|  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos Si   | 31         | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

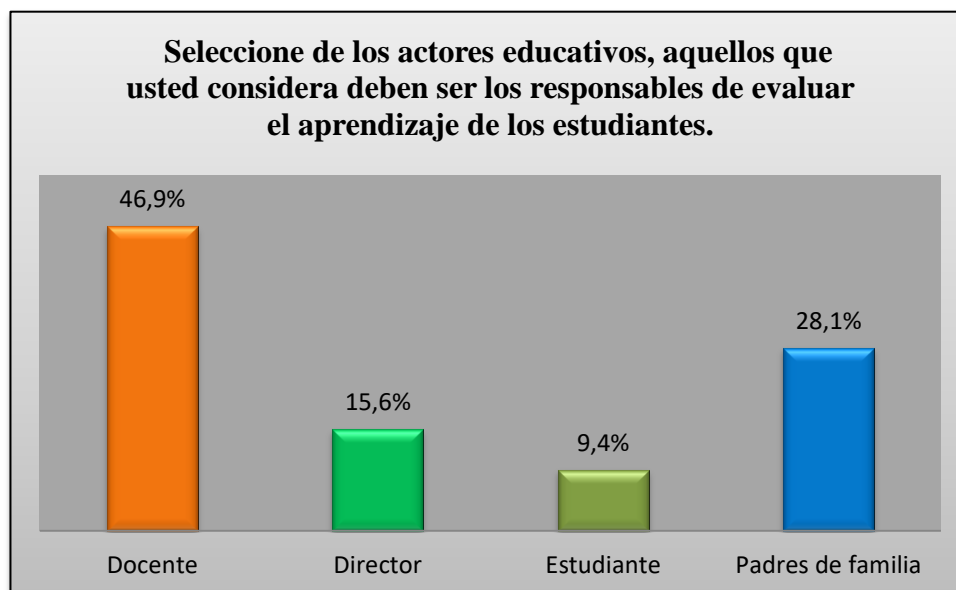
Según los datos obtenidos el 100 % de los docentes encuestados acostumbra a brindar realimentación en caso de que los estudiantes así lo requieran.

Tabla 26

| Seleccione de los actores educativos, aquellos que usted considera deben ser los responsables de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. |                   |            |            |
|---|-------------------|------------|------------|
|   |                   | Respuestas |            |
|   |                   | Nº         | Porcentaje |
| Actores educativos  | Docente           | 30         | 46,9%      |
|   | Director          | 10         | 15,6%      |
|   | Estudiante        | 6          | 9,4%       |
|   | Padres de familia | 18         | 28,1%      |
| Total   |                   | 64         | 100,0%     |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

Al analizar los datos de la tabla 26, relacionado con el agente evaluador, observamos que el 96, 8% de los encuestados considera que son los docentes los responsables de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, el 32,2 % que son los directores, 19,4% los estudiantes y 58 % que son los padres de familia.



*Figura 35: Agente evaluador*

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón



Tabla 27

**Seleccione los aspectos de conocimientos que usted haya evaluado durante el año lectivo 2017**

| RESPUESTA<br>(Aspectos de conocimiento) |                         | Respuestas |            |
|---|-------------------------|------------|------------|
|   |                         | Nº         | Porcentaje |
| Aspectos de conocimiento                | Comprensión oral        | 20         | 64,5%      |
|   | Comprensión escrita     | 13         | 41,9%      |
|   | Expresión oral          | 18         | 58,1%      |
|   | Expresión escrita       | 19         | 61,3%      |
|   | Velocidad lectora       | 11         | 35,5%      |
|   | Contenidos del programa | 14         | 45,2%      |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

De acuerdo a los resultados, el 64,5% de los docentes encuestados ha evaluado aspectos de comprensión oral, 41,9% de comprensión escrita, 58, velocidad lectora y 45,2% de contenidos del programa.

En estos resultados se observa un porcentaje significativo (64,5%) en el que los docentes manifiestan evaluar la comprensión lectora, mientras que el porcentaje menos elevado se registran en la evaluación de la velocidad lectora (35,5%) seguido por la evaluación de los contenidos del programa lo que llama la atención ya que el instrumento de evaluación utilizado con mayor frecuencia por los docentes en la asignatura de español es la prueba escrita como se aprecia en la tabla 27.

Seguidamente el gráfico que recoge los aspectos del conocimiento que los docentes han evaluado durante el año 2017.

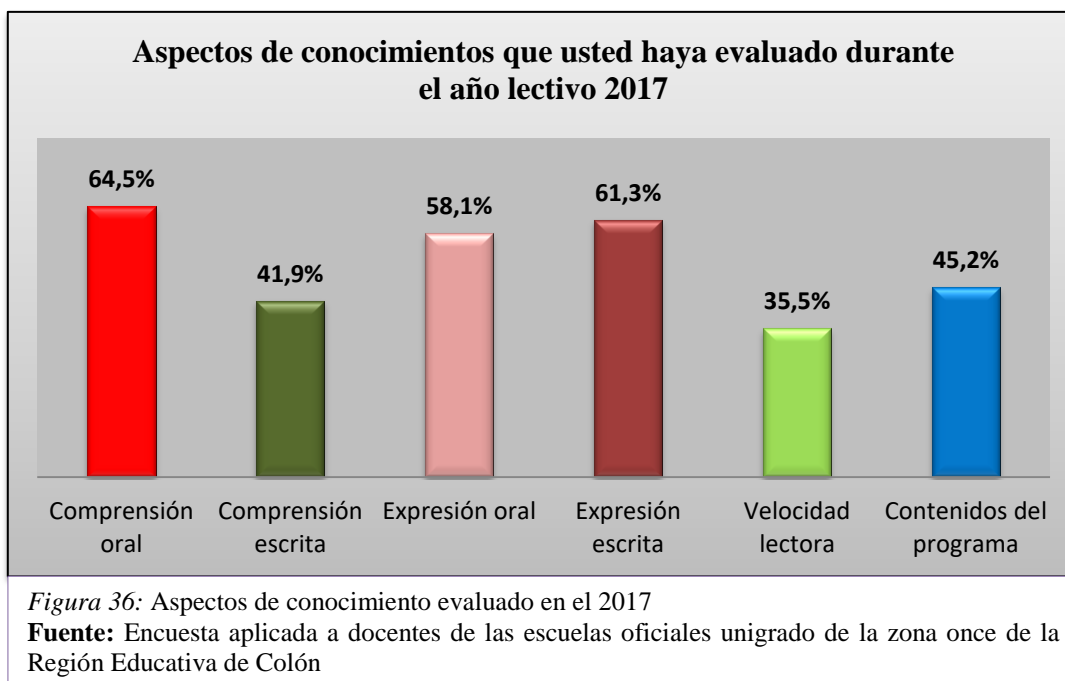
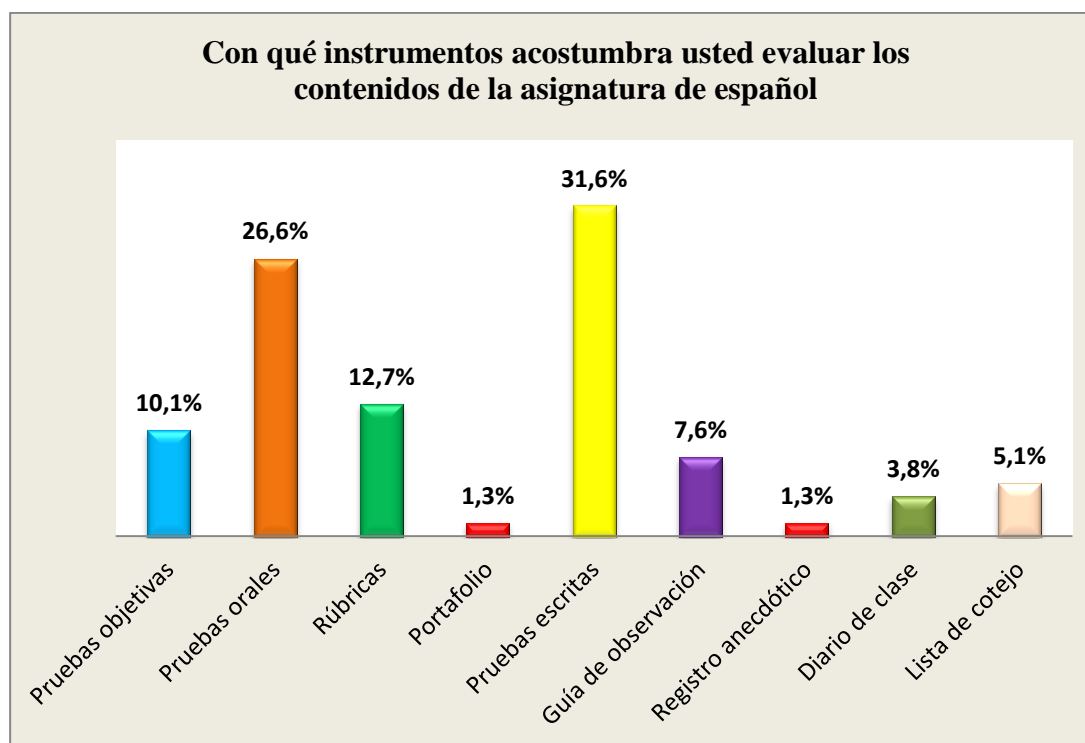


Tabla 28

| Con qué instrumentos acostumbra usted evaluar los contenidos de la asignatura de español |                     |            |            |
|--|---------------------|------------|------------|
| RESPUESTA<br>(Instrumentos de Evaluación)  |                     | Respuestas |            |
|  |                     | Nº         | Porcentaje |
| Instrumentos de evaluación   | Pruebas Objetivas   | 8          | 10,1%      |
|  | Pruebas orales      | 21         | 26,6%      |
|  | Rúbricas            | 10         | 12,7%      |
|  | Portafolio          | 1          | 1,3%       |
|  | Pruebas escritas    | 25         | 31,6%      |
|  | Guía de observación | 6          | 7,6%       |
|  | Registro anecdótico | 1          | 1,3%       |
|  | Diario de clase     | 3          | 3,8%       |
|  | Lista de cotejo     | 4          | 5,1%       |

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón.

De acuerdo a los resultados, el 10,1% de los docentes encuestados afirma evaluar los contenidos de la asignatura de español con pruebas objetivas, 26,6% con pruebas orales, 12,7% con rúbricas, 1,3% con portafolios, 31,6 con pruebas escritas, 7,6 % con guías de observación, 1,3% con registro anecdótico, 3,8% con diarios de clase y 5,1% con lista de cotejo.



*Figura 37:* Instrumentos utilizados para evaluar contenidos en español.

**Fuente:** Encuesta aplicada a docentes de las escuelas oficiales unigrado de la zona once de la Región Educativa de Colón

#### ***4.2.1.1. Resultado de las preguntas abiertas.***

Tras identificar las categorías o referentes en base a los cuales realizar el estudio de las diferentes opiniones de los participantes en torno a la evaluación, obtuvimos un total de nueve (9) categorías que resumimos a continuación:

#### Categorías de las preguntas abiertas del cuestionario

| Ítems               | Categorías                | Conceptualización |
|---------------------|---------------------------|-------------------|
| ¿Qué estrategias de | Estrategias de evaluación |                   |

|  |  |   |
|--|--|---|
| evaluación implementa usted?   |  | Es la planificación que incluye precisión acerca del momento en que la referida evaluación ha de efectuarse y de los instrumentos necesarios para registrar los datos en función de los objetivos de aprendizaje.                 |
| ¿Para qué le sirve las informaciones y datos que obtiene en el proceso de evaluación?  | Utilidad de los datos producto de las evaluaciones   | Tomar decisiones en cuanto al ajuste de la planificación, las estrategias de enseñanza y el nivel de logro obtenido.  |
| Señale que propósito busca usted al aplicar los siguientes tipos de evaluación.  | Propósitos de evaluación<br>Diagnostica<br>Formativa<br>Sumativa   | Permite conocer los supuestos de partida para implementar ajustes en la planificación,<br>Nos proporciona información para conducir el proceso de enseñanza y<br>Valorar los productos o procesos terminados.                     |
| Mencione los aspectos que toma en cuenta al evaluar a los estudiantes (sea de manera parcial, o al final del trimestre, en la asignatura de español.       | Aspectos que toma en cuenta al evaluar<br>Criterios de evaluación  | Son los referentes fundamentales para determinar el grado de consecución de los objetivos. Pueden ser de forma referidas a las indicaciones generales y de fondo referido al tema de estudio, habilidad o destreza a desarrollar. |
| Mencione un instrumento que usted haya utilizado para evaluar los siguientes aspectos de conocimiento de los estudiantes:                                  | Instrumentos de evaluación<br>Diagnostica<br>Formativa<br>sumativa   | Medios utilizados para la recogida de información que permiten valorar el proceso de aprendizaje según la intencionalidad   |
| Mencione un instrumento que usted haya utilizado para evaluar los siguientes aspectos de conocimiento de los estudiantes:                                  | Instrumentos para evaluar<br>Comprensión oral<br>Comprensión escrita<br>Expresión escrita<br>Expresión oral<br>Velocidad lectora | Medios utilizados para la recogida de información que permiten valorar el proceso de aprendizaje según el aspecto de conocimiento.  |
| ¿En qué área del conocimiento relacionado con el área del lenguaje, percibe usted que los estudiantes presentan mayor dificultades? Explique a qué se debe | Dificultad   | Áreas del lenguaje en la que los estudiantes presentan mayores dificultades.  |
|  | Causas de las dificultades   | Posibles causas de las dificultades   |
| Mencione los instrumentos de evaluación que haya empleado para evaluar los contenidos de tipo:   | Instrumentos para evaluar contenidos<br>Conceptual<br>Procedimental<br>actitudinal   | Medios utilizados para la recogida de información que permiten valorar el proceso de aprendizaje según el tipo de contenido.  |

**Fuente:** Elaboración propia

Pasamos a continuación mostrar las diferentes aportaciones de los participantes sobre cada una de las categorías.

|  |                           |   |
|--|---------------------------|---|
| ¿Qué estrategias de evaluación implementa usted? | Estrategias de evaluación | Es la planificación que incluye precisión acerca del momento en que la referida evaluación ha de efectuarse y de los instrumentos necesarios para registrar los datos en función de los objetivos de aprendizaje. |
|--|---------------------------|---|

| Participante<br>Número ( P ) | Respuestas   |
|------------------------------|--|
| (P 1)                        | “La estrategia implementada es la realimentación.”   |
| (P 2)                        | -----  |
| (P 3)                        | “Las estrategias Lluvia de ideas, investigaciones, talleres. Álbum, parciales escritos y orales.”  |
| (P 4)                        | “La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Desde la alfabetización emergente inicial con pruebas escritas, listas de cotejo, ejercicios prácticos, charlas descripciones y ejercicios escritos.”  |
| (P 5)                        | “Prueba diagnóstica, explicación y demostración, investigación, talleres y prueba sumativa.”   |
| (P 6)                        | “La prueba diagnóstica juega un papel importante pues me llevará al final a otorgar una calificación.”   |
| (P 7)                        | “Primeramente se selecciona el objetivo, copiando resúmenes, ilustraciones, talleres, retroalimentación.”  |
| (P 8)                        | “Prueba diagnóstica, explicación y demostración, mapas conceptuales, talleres, resúmenes, investigaciones, pruebas sumativas.”   |
| (P 9)                        | “Preguntas de sondeo, Talleres individuales y grupales, Lluvias de ideas, Investigación, Pruebas orales y escritas.”   |
| (P 10)                       | “Preguntas exploratorias, Lluvias de ideas, Talleres grupales e individuales, Investigaciones, Charlas mapas conceptuales, Pruebas orales y escritas.”   |
| (P 11)                       | “Dialogo, dramatización, Phillips 66”  |
| (P 12)                       | “Análisis, síntesis, esquemas, talleres, debates, proyectos.”  |
| (P 13)                       | “La primera es la exploración de conocimientos sobre el contenido a impartir ya que es un indicativo de cuanto conocen. La segunda en muchos casos la ejemplificación ya que es una muestra clara de la comprensión de los contenidos. Discusión de contenidos y de las pruebas y por último hasta después de entregadas las pruebas cada gesto cada |

|        |   |
|--------|---|
|        | palabra la relacionamos con el tema para que sepan identificarlo en todo momento.”  |
| (P 14) | “La estrategia implementada es lluvia de ideas, talleres.”  |
| (P 15) | “Discusión en grupo, Prácticas, talleres, Ejercicios.”  |
| (P 16) | “Planes, lecturas, discusiones, charlas, talleres.”   |
| (P 17) | Preguntas, Lluvias de ideas, Talleres grupales, Charlas   |
| (P 18) | Dialogo, Dramatización, Talleres  |
| (P 19) | “Conversatorio sobre tema nuevo, talleres prácticos (transcribir palabras, dividirán silabas, buscar en el periódico, competencia de escritura en el tablero, taller formativo prueba sumativa.”  |
| (P 20) | “El juego (lúdico)”   |
| (P 21) | “Se inicia con el diagnóstico para tener presente lo que el niño sabe, luego de explicar la clase se realiza la evaluación formativa para dar cuenta si los niños están comprendiendo el tema tratado para después utilizar la sumativa.” |
| (P 22) | “Las estrategias repasar el tema, realizar talleres diversos, retroalimentar el tema con ejemplos concretos, preguntas exploratorias.”  |
| (P 23) | -----   |
| (P 24) | “Lluvia de ideas, talleres, cuestionarios, preguntas exploratorias.”  |
| (P 25) | “Preguntas exploratorias, talleres, practicas, cuestionarios, Lluvias de ideas.”  |
| (P 26) | “Comprensión oral y escrita, Práctica, taller, ejercicios formativos.”  |
| (P 27) | “La retroalimentación del tema antes de la prueba.”   |
| (P 28) | “El conocimiento que va a desarrollar ante de la prueba.”   |
| (P 29) | “Cuestionarios, preguntas, lluvias de ideas.”   |
| (P 30) | “Retroalimentación del tema antes de la prueba”   |
| (P 31) | -----   |

**Fuente:** Respuestas al cuestionario por parte de los docentes que participaron en el estudio.

|   |  |   |
|---|--|---|
| ¿Para qué le sirve las informaciones y datos que obtiene en el proceso de | Utilidad de los datos producto de las evaluaciones | Tomar decisiones en cuanto al ajuste de la planificación, las |
|---|--|---|

|             |  |  |
|-------------|--|--|
| evaluación? |  | estrategias de enseñanza y el nivel de logro obtenido. |
|-------------|--|--|

| Participante<br>Número (P ) | Respuestas   |
|-----------------------------|--|
| (P 1)                       | “Nos permite conocer en el nivel que los estudiantes se encuentran.”   |
| (P 2)                       | “Para lograr un mejor aprendizaje en los estudiantes.”   |
| (P 3)                       | “Me sirve para darme cuenta si el estudiante obtuvo el resultado esperado o necesita ser reforzado en esa área.”   |
| (P 4)                       | “Para obtener las debilidades y poder reforzar mejorar.”   |
| (P 5)                       | “Permite comprobar que se ha producido el aprendizaje previsto.”   |
| (P 6)                       | “Para ayudar a los estudiantes en las fallas que tienen. Para retroalimentar los contenidos.”  |
| (P 7)                       | “Para determinar si el objetivo o indicador de logro se ha realizado correctamente.”   |
| (P 8)                       | “Verificar que se haya logrado significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.”  |
| (P 9)                       | “La información sirve para hacer los cambios, adecuaciones o innovaciones que contribuyan al aprendizaje del estudiante.”  |
| (P 10)                      | “Para saber el grado de conocimiento que se logró en cada alumno sobre el tema dado.”  |
| (P 11)                      | “Para saber los conocimientos que los niños han adquirido a lo largo de su proceso de enseñanza aprendizaje.”  |
| (P 12)                      | “Para saber si se está logrando los objetivos de aprendizaje.”   |
| (P 13)                      | “Para comprobar si los estudiantes comprendieron el contenido, saber si harán un buen uso del él en el futuro, también si indica que se puede seguir con otro contenido o enfatizar en el mismo, con otras estrategias.” |
| (P 14)                      | “Nos permite conocer lo que los estudiantes aprendieron.”  |
| (P 15)                      | “Nos permite conocer en el nivel que los estudiantes se encuentran.”   |
| (P 16)                      | “Para saber si se logró el objetivo.”  |
| (P 17)                      | “Para saber el grado de conocimiento que tienen los alumnos sobre una clase dada.”   |
| (P 18)                      | “Para saber los conocimientos que los niños han adquirido durante su proceso de enseñanza aprendizaje.”  |
| (P 19)                      | “Me ayuda a saber que tanto han captado en ese tema y en que tengo que reforzar para poder evaluar.”   |
| (P 20)                      | “Darme cuenta como está el niño dependiendo del grado de conocimiento, por ende tratar de ayudar al estudiante en sus debilidades.”  |
| (P 21)                      | “Para precisar los logros que han alcanzado los niños durante un periodo de clase.”  |
| (P 22)                      | “Para ver el avance del estudiante y si el objetivo fue logrado y reforzar los aprendizajes.”  |
| (P 23)                      | “Para saber que tanto aprendió el niño del tema o que tanto logro asimilar de lo dado.”  |
| (P 24)                      | “Para saber cuánto sabe el estudiantado y si ha adquirido el conocimiento necesario de lo enseñado.”   |
| (P 25)                      | “Para ver el avance del estudiante y si ha captado los contenidos necesarios.”   |
| (P 26)                      | -----  |
| (P 27)                      | “Para tener más conocimientos acerca de la evaluación.”  |
| (P 28)                      | -----  |
| (P 29)                      | “Me sirve para ver si el estudiante ha captado la información que se le ha dado.”  |
| (P 30)                      | “Para tener más conocimiento acerca de la evaluación.”   |
| (P 31)                      | “Para transmitirles a los estudiantes con esa información mejoren su calidad de aprendizaje.”  |



**Fuente:** Respuestas al cuestionario por parte de los docentes que participaron en el estudio.

|   |  |   |
|---|--|---|
| Señale que propósito busca usted al aplicar los siguientes tipos de evaluación. | Propósitos de evaluación<br>Diagnostica<br>Formativa<br>Sumativa | Permite conocer los supuestos de partida para implementar ajustes en la planificación,<br>Nos proporciona información para conducir el proceso de enseñanza y<br>Valorar los productos o procesos terminados. |
|---|--|---|

| Propósito de la evaluación  |  |   |
|---|--|---|
| Diagnóstica   | Formativa  | Sumativa  |
| (P 1) “Conocer su grado de comprensión”                                   | “Como aplica sus conocimientos”  | -----   |
| (P 2) “Conocimiento de los estudiantes”                                   | “lo que aprendió durante la clase”   | “El estudiante aplique lo aprendido”  |
| (P 3) “Darme cuenta que conocimiento tiene cada niño.”                    | “Aumentar en cada niño sus conocimientos.”   | “Medir el conocimiento en cada niño.”   |
| (P 4) “Para saber los conocimientos previos”                              | “Para saber hasta dónde ha comprendido”  | “Asignar notas y realimentar las dificultades.”                                 |
| (P 5) “Saber el conocimiento que tiene el estudiante.”                    | “Desarrollo de las actividades de aprendizaje.”  | “Evaluar el aprendizaje del estudiante.”  |
| (P 6) “Saber cuánto saben”  | “Proporcionarle al estudiante la información necesaria para que logre un aprendizaje significativo.” | “La que aplico al finalizar un proceso o al término de un objetivo programado.” |
| (P 7) “Ver que el niño conoce”  | “Medir para el estudiante logre el aprendizaje.”   | “Es lo final donde se miden los resultados.”                                    |
| (P 8) “Indagar sobre lo que el estudiante conoce sobre dicho tema.”       | “Observar el desarrollo y evolución del aprendizaje.”  | “Evaluar lo que el estudiante logro aprender.”                                  |
| (P 9) “Para determinar las habilidades destrezas y conocimientos previos” | “Tener información de los progresos y las deficiencias y retroalimentar.”                            | “Para evaluar los saberes de los estudiantes.”                                  |
| (P 10) “Se busca saber los conocimientos previos que tiene el niño.”      | “Se realimenta el aprendizaje y se refuerza.”  | “Se realiza para saber si el objetivo se logró.”                                |
| (P 11) “Conocimientos previos de los alumnos.”                            | “El grado de dominio que posee cada alumno de las clases dada.”                                      | “Saber que tanto conocimiento adquirió.”  |
| (P 12) “Que conoce o sabe el estudiante”                                  | “Que tanto ha aprendido”   | “que aprendió”  |
| (P 13) “Conocer que tanto conocen sobre el contenido.”                    | “Reforzar el conocimiento previo y complementar nuevos conocimientos.”                               | “Comprobar si se cumplieron los indicadores de logros.”                         |
| (P 14) “Conocer su grado de comprensión.”                                 | “Como aplica sus conocimientos.”   | “medir el conocimiento”   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| (P 15) “Conocer su grado de comprensión.”   | “Como aplica sus conocimientos.”                             | “asignar una nota.”  |
| (P 16) “Saber que saben del tema”   | “saber si están aprendiendo”                                 | “medir el conocimiento”  |
| (P 17) “Saber que saben del tema”   | “saber si están aprendiendo.”                                | “medir el conocimiento”  |
| (P 18) “Saber los conocimientos previos de los alumnos”   | “realimentar el aprendizaje.”                                | “Si se logró el objetivo.”   |
| (P 19) “Al conversar con ellos, me entero que saben del tema.”                                      | “Me indica que preparado está el estudiante.”                | “Evalúo el conocimiento que adquirió el estudiante.”                       |
| (P 20) “Conocimientos que trae el estudiante.”  | “darle más datos y su interés en la información.”            | “Que aprendió, si puso atención.”  |
| (P 21) “Conocer que tanto saben o conocen los niños.”   | “verificar si los niños captan los contenidos.”              | “Para colocar una nota.”   |
| (P 22) “Observas que conoce el estudiante del tema.”  | “Lleva a la práctica y confirmación que el tema se entendió” | “Que el objetivo se logró”   |
| (P 23) “Para saber que tanto sabe el niño de algún tema.”   | “Para reforzar y salir de alguna duda del tema a dar.”       | “Evaluar los conocimientos que del tema tiene.”                            |
| (P 24) “Que tanto sabe el estudiantado.”  | “Es para saber si el estudiante ya se encuentra preparado.”  | “Si está listo para hacer la prueba y ha captado todos los conocimientos.” |
| (P 25) “Que tanto sabe el estudiante.”  | “Si ya está preparado el estudiante.”                        | “Si ha captado los contenidos propuestos.”                                 |
| (P 26) -----  | -----  | -----  |
| (P 27) “Repaso del tema”  | “Práctica del tema.”   | “Medir el aprendizaje del conocimiento obtenido.”                          |
| (P 28) “Lluvia de ideas”  | “Desarrollar práctica del tema.”                             | “Evaluar los conocimientos adquiridos del tema.”                           |
| (P 29) -----  | -----  | “con el propósito de que aprendan.”  |
| (P 30) “Repaso del tema”  | “Práctica del tema”  | “Medir el aprendizaje de los estudiantes.”                                 |
| (P 31) “Le tenga conocimiento de los que se le dice, practique para un mejor rendimiento al final.” | -----  | -----  |

**Fuente:** Respuestas al cuestionario por parte de los docentes que participaron en el estudio.

|  |  |   |
|--|--|---|
| Mencione los aspectos que toma en cuenta al evaluar a los estudiantes (sea de manera parcial, o al final del trimestre, en la asignatura de español. | Aspectos que toma en cuenta al evaluar (Criterios de evaluación) | Son los referentes fundamentales para determinar el grado de consecución de los objetivos. Pueden ser de forma referidas a las indicaciones generales y de fondo referido al tema de estudio, habilidad o destreza a desarrollar. |
|--|--|---|

| Participante<br>Número (P ) | Respuestas   |
|-----------------------------|--|
| (P 1)                       | “Los aspectos que tomo en cuenta: la atención, la comprensión, participación el análisis.”   |
| (P 2)                       | “Saber y conocer lo que lee.”  |
| (P 3)                       | Siguió indicaciones, caligrafía y ortografía, si responde correctamente la pregunta formulada, si al leer entiende lo que lee.   |
| (P 4)                       | Listas de cotejo, pruebas escritas y orales, lectura, escritura, comprensión lectora<br>Análisis oral escrito, pruebas sumativas   |
| (P 5)                       | “Lectura y comprensión, caligrafía y ortografía.”  |
| (P 6)                       | “Su capacidad- diferencias individuales (Rasgos de personalidad) tímido, elocuente, etc.”  |
| (P 7)                       | “La disciplina, hago énfasis en la ortografía, esfuerzo que realiza el estudiante para cumplir con sus tareas.”  |
| (P 8)                       | “Análisis de lectura, ortografía, caligrafía, expresión oral.<br>Muchos tienen la dificultad al leer, no hay fluidez.”   |
| (P 9)                       | “Ortografía, caligrafía, coherencia en las respuestas, uso de mayúsculas, tono de voz.”  |
| (P 10)                      | “Letra legible, uso de la mayúscula, ortografía, caligrafía, tono de voz.”   |
| (P 11)                      | “Motivación, puntualidad, dominio de los temas, aplicación de los contenidos tratados”   |
| (P 12)                      | “Dominio del tema, seguridad”.   |
| (P 13)                      | “La ortografía no solo en español sino en todas las asignaturas.<br>La caligrafía el molde y trazos de las letras son muy importantes.<br>Saber expresar con sus palabras los contenidos leídos e impartidos, en caso de trabajos la secuencia entre las ideas.” |
| (P 14)                      | “Los aspectos que tomo en cuenta: la atención, la comprensión, participación el análisis.”   |
| (P 15)                      | “Los aspectos que tomo en cuenta: la atención, la comprensión, participación el análisis, el aseo.”  |
| (P 16)                      | “Caligrafías, ortografía, contenido, disciplina, atención.”  |
| (P 17)                      | “Letra legible, uso de mayúsculas, ortografía, tono de voz.”   |
| (P 18)                      | “Motivación, puntualidad, dominio de los temas, aplicación de los contenidos tratados.”  |
| (P 19)                      | “Escritura, lenguaje, ortografía, caligrafía.”   |

|        |  |
|--------|--|
| (P 20) | “Conocimiento, actitudes”  |
| (P 21) | “Muchos aspectos se deben tomar en cuenta la asignatura de español es muy compleja y debido a esto hay que tener en cuenta las necesidades individuales de los niños, trabajar con mucho material didáctico, emplear variadas dinámicas para llamar la atención de los niños.” |
| (P 22) | “Ortografía, lectura, escritura, coherencia y comprensión de tema, redacción, material que utilizó”  |
| (P 23) | -----  |
| (P 24) | “Lectura comprensiva, lectura oral, escritura, redacción en su cuaderno de doble raya, utilización de los espacios.”   |
| (P 25) | “Lectura oral, lectura comprensiva, escritura de las palabras, párrafos.”  |
| (P 26) | “Sus ejercicios, talleres, lectura y poesía.”  |
| (P 27) | “El desarrollo del aprendizaje según la clase.”  |
| (P 28) | “El conocimiento del aprendizaje dado en clase.”   |
| (P 29) | -----  |
| (P 30) | “El desarrollo del aprendizaje según la clase.”  |
| (P 31) | “El conocimiento claro.”   |

**Fuente:** Respuestas al cuestionario por parte de los docentes que participaron en el estudio.

|   |  |  |
|---|--|--|
| Mencione un instrumento que usted haya utilizado para evaluar los siguientes aspectos de conocimiento de los estudiantes: | Instrumentos de evaluación<br>Diagnostica<br>Formativa<br>sumativa | Medios utilizados para la recogida de información que permiten valorar el proceso de aprendizaje según la intencionalidad. |
|---|--|--|

| Instrumentos de evaluación |  |  |   |
|----------------------------|--|--|---|
|                            | Diagnóstica  | Formativa  | Sumativa                                |
| P 1                        | “Escuchar sonidos de las de las sílabas presentadas” | “Realizar trazos”                                    | Dictados”                               |
| P 2                        | -----  | “Ejercicio de completar”                             | “Pruebas parciales.”                    |
| P 3                        | “Lluvia de ideas”                                    | “Talleres escritos”                                  | “Pruebas escritas con diferentes ítem.” |
| P 4                        | “Lluvia de ideas”                                    | “listas de cotejo, pruebas oral, escritos prácticos” | “Rubricas escala sumativa”              |
| P 5                        | “Lluvia de ideas”                                    | “Lectura”  | “Análisis”                              |
| P 6                        | -----  | -----  | -----                                   |
| P 7                        | “Pruebas orales”                                     | “Ejercicios prácticos”                               | “Prueba final”                          |
| P 8                        | “Lluvia de ideas, conversatorio”                     | “Talleres de lectura”                                | “Análisis de lectura”                   |
| P 9                        | “Lluvias de ideas”                                   | “Rúbrica”  | “prueba oral”                           |
| P 10                       | “Lluvia de ideas”                                    | “Rúbrica”  | “Prueba oral”                           |

|      |   |   |  |
|------|---|---|--|
| P 11 | “preguntas exploratorias”                         | “cuestionarios, talleres”   | “Mapas conceptuales, charla, pruebas orales, escritas” |
| P 12 | “Dialogo”   | “mapa conceptual”   | “pruebas objetivas”                                    |
| P 13 | -----   | “Ejercicios de complementación para medir indicadores de logros (formativos)” | “Escala estimativa, pruebas parciales.”                |
| P 14 | “lluvia de ideas”                                 | “talleres, ejercicios prácticos”  | “pruebas escritas”                                     |
| P 15 | “Preguntas”                                       | “Talleres”  | “ejercicios orales y escritos”                         |
| P 16 | “lluvias de ideas”                                | “Prácticas”   | “Dictados”   |
| P 17 | “lluvia de ideas”                                 | “Rúbrica”   | “prueba oral”  |
| P 18 | “preguntas exploratorias”                         | “cuestionarios, talleres”   | “Mapas conceptuales, charla, pruebas orales, escritas” |
| P 19 | “Conversatorio, elaboración de láminas, murales.” | “talleres, orales y escritos”   | “pruebas escritas”.                                    |
| P 20 | “Guía de observación”                             | “ejercicios prácticos”  | “Pruebas orales”                                       |
| P 21 | “preguntas exploratorias”                         | “talleres individuales y grupales”  | “pruebas orales, escritas”                             |
| P 22 | “Lluvia de ideas”                                 | “Lectura, dibujo lo entendido de dicha lectura”                               | “Comprensión de la lectura en líneas”                  |
| P 23 | -----   | -----   | -----  |
| P 24 | “Lluvia de ideas”                                 | “Talleres y pruebas”  | “Ejercicio escritos”                                   |
| P 25 | “Lluvia de ideas”                                 | “Taller y prácticas”  | “Ejercicios escritos”                                  |
| P 26 | -----   | -----   | -----  |
| P 27 | “Lluvia de ideas (preguntas)”                     | “Práctica escrita y oral”   | “Prueba oral”  |
| P 28 | “Preguntas”                                       | “talleres escritos”   | “Prueba oral y escrita”                                |
| P 29 | “Cuestionarios ejercicios prácticos.”             | -----   | -----  |
| P 30 | “Lluvias de ideas (preguntas)”                    | “Práctica escrita y oral”   | “Prueba oral”  |
| P 31 | -----   | -----   | -----  |

**Fuente:** Respuestas al cuestionario por parte de los docentes que participaron en el estudio.

|   |  |  |
|---|--|--|
| Mencione un instrumento que usted haya utilizado para evaluar los siguientes aspectos de conocimiento de los estudiantes: | Instrumentos para evaluar<br>Comprensión oral<br>Comprensión escrita<br>Expresión escrita<br>Expresión oral<br>Velocidad lectora | Medios utilizados para la recogida de información que permiten valorar el proceso de aprendizaje según el aspecto de conocimiento. |
|---|--|--|

| Instrumentos para evaluar: |                    |                       |                     |                     |                   |
|----------------------------|--------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
|                            | Comprensión oral   | Comprensión escrita   | Expresión escrita   | Expresión oral      | Velocidad lectora |
| P 1                        | “Preguntas cortas” | “Pruebas”             | “Lecturas”          | “Lecturas”          | “Lecturas”        |
| P 2                        | “Charla”           | “completar oraciones” | “escala estimativa” | “pruebas objetivas” | “Rúbrica”         |
| P 3                        | -----              | -----                 | -----               | -----               | “Lectómetro”      |
| P 4                        | “Estructura de     | “cuestionarios        | “dibujos            | “Charlas,           | “solo una vez”    |

|      |                                     |                                      |  |                                   |  |
|------|-------------------------------------|--------------------------------------|--|-----------------------------------|--|
|      | cuentos, personajes lecturas        | ejercicios prácticos                 | narraciones                                    | descripciones                     |  |
| P 5  | “Rúbrica”                           | “Pruebas”                            | “Redacción de cuentos”                         | -----                             | “Lectómetro”                                 |
| P 6  | -----                               | -----                                | -----  | -----                             | -----  |
| P 7  | “(dicción-pronunciación) retención” | “(ortografía) lectura correctamente” | “Ortografía”                                   | “dicción pronunciación”           | “Según el grado y cantidad que se requiere.” |
| P 8  | “Rúbrica”                           | “Prueba”                             | “Redacción de un cuento”                       | -----                             | “Lectura”                                    |
| P 9  | “conversatorio, encuestas”          | “resumen, trabajos de investigación” | “mapas conceptuales cuestionarios”             | “Lista de cotejo”                 | “Lecturas”                                   |
| P 10 | “diálogo, entrevista”               | “Trabajos, resumen”                  | “cuestionarios, mapa conceptuales”             | “Lista de cotejo”                 | “Lecturas”                                   |
| P 11 | “análisis de la lectura”            | “Cuestionario”                       | “resúmenes, mapa conceptual, cuadro sinóptico” | “charlas grupales e individuales” | “Lectura de texto.”                          |
| P 12 | “Debate”                            | “Ensayo”                             | “Diario de clase”                              | “Exposición “                     | -----  |
| P 13 | “Diálogo, pruebas objetivas”        | “Cuestionarios”                      | “Escala estimativa”                            | “Pruebas objetivas”               | “Rúbrica”                                    |
| P 14 | “Lluvia de ideas”                   | “Cuestionarios”                      | “Talleres”                                     | “Ejercicios”                      | “Lecturas”                                   |
| P 15 | “Dictado”                           | “Pruebas”                            | “Lecturas”                                     | “Lecturas”                        | “Lecturas”                                   |
| P 16 | “Charla”                            | “Rubrica”                            | “Cuento”                                       | “Talleres”                        | “Lecturas”                                   |
| P 17 | “Conversaciones”                    | “trabajos escritos”                  | “cuestionarios, mapas conceptuales”            | “Lista de cotejo”                 | “Lecturas”                                   |
| P 18 | “análisis de la lectura”            | “Cuestionario”                       | “resúmenes, mapa conceptual, cuadro sinóptico” | “charlas grupales e individuales” | “Lectura de texto.”                          |
| P 19 | “criterios de evaluación”           | “criterios de evaluación”            | “criterios de evaluación”                      | “criterios de evaluación”         | -----  |
| P 20 | “Entrevistas”                       | “ejercicios prácticos”               | “pruebas escritas”                             | “pruebas orales”                  | “Lectómetro”                                 |
| P 21 | “preguntas orales”                  | -----                                | “Talleres”                                     | “interpretación de dibujos”       | -----  |
| P 22 | “Lectura”                           | “dictado de palabra u oraciones”     | “la carta, descripción de un dibujo”           | “poesías, charlas”                | “lectura de un tema de interés (el reloj)”   |
| P 23 | -----                               | “Dictado, vocabularios”              | -----  | “poesía, lectura oral”            | “Lectura”                                    |
| P 24 | “criterios de evaluación”           | “Lista de cotejo”                    | “Rúbricas”                                     | “criterios de evaluación”         | “Criterios de evaluación”                    |
| P 25 | “Criterios de evaluación”           | “Lista de cotejo”                    | “Rubricas”                                     | “criterios de evaluación”         | “criterios de evaluación”                    |
| P 26 | “Lectura”                           | “cuaderno doble línea”               | “cuaderno doble línea”                         | “lectura comprensiva”             | “Lecturas”                                   |
| P 27 | -----                               | “Pruebas escritas (ejercicios)”      | -----  | “Pregunta según lo aprendido”     | -----  |
| P 28 | “Lectura”                           | “párrafos,                           | -----  | -----                             | -----  |

|      |           |                                 |       |                                |                                      |
|------|-----------|---------------------------------|-------|--------------------------------|--------------------------------------|
|      |           | cuentos”                        |       |                                |                                      |
| P 29 | “Lectura” | -----                           | ----- | -----                          | “Leer con el cronómetro”             |
| P 30 | -----     | “Pruebas escritas (ejercicios)” | ----- | “Preguntas según lo aprendido” | “Cuántas palabras leen en un minuto” |
| P 31 | -----     | -----                           | ----- | -----                          | -----                                |

**Fuente:** Respuestas al cuestionario por parte de los docentes que participaron en el estudio.

|  |                            |  |
|--|----------------------------|--|
| ¿En qué área del conocimiento relacionado con el área del lenguaje, percibe usted que los estudiantes presentan mayor dificultades? Explique a qué se debe | Dificultad                 | Áreas del lenguaje en la que los estudiantes presentan mayores dificultades. |
|  | Causas de las dificultades | Posibles causas de las dificultades  |

| Dificultad  | Causas   |
|---|--|
| “A veces se les dificulta el sonido de las palabras ya que hay sílabas con sonidos iguales, la fonología en estos grados de primero y segundo son muy importantes.” (P 1) | -----  |
| “En su forma de hablar algunos su pronunciación de las palabras no son correctas.” (P 2)  | “Se debe a problemas con su vocabulario.”  |
| “Lectura comprensiva, expresión oral.” (P 3)  | “Muchas veces al leer o estudiar no observan bien las palabras, y cuando estudian, lo hacen oral y no escrita.”              |
| “Expresión oral<br>Comprensión oral” (P 4)  | “Se debe a que les hace falta prestar atención a lo leído.<br>No se practica el hábito de la lectura comprensiva.”           |
| ----- (P 5)   | -----  |
| “A la hora de expresar con sus propias palabras lo que leyeron. Algunos no son capaces de explicar lo que leen. (P 6)   | “Porque es un contenido que se dejó de lado en el proceso enseñanza aprendizaje. No se les pone ni a leer menos a explicar.” |
| “Lectura. “ (P 7)   | “Falta de programas que motiven a los niños el hábito de la lectura, hacer concursos y premiarlos.”                          |
| “En la expresión oral y comprensión oral” (P 8)   | -----  |
| Fluidez, Retentiva, Análisis (P 9)  | -----  |
| Fluidez, Retentiva, Análisis (P 10)   | -----  |
| “En la redacción y en el análisis ya que muchas veces leen y no comprenden lo que leen puesto que, no muestran un grado de análisis aceptado.” (P 11)                     | “Creo que esto se debe a que desconocen en sí que es un análisis.”   |
| ----- (P 12)  | -----  |

|  |  |
|--|--|
| “En la escritura muchas veces y refiriéndome al lugar y área donde trabajo, ya que tienen una forma de expresarse que no está nada relacionada con la correcta y así mismo como algunos hablan escriben.” (P 13) | Aunque siempre se hacen los correctivos, en casa se sigue hablando así y se siguen cometiendo las mismas faltas en el lenguaje y la escritura. |
| “En la fluidez y en la comprensión de lo que leen.” (P 14)   | “No lo ponen a practicar en casa.”   |
| “Lectura y comprensión de lo que leen.” (P 15)   | -----  |
| “Lectura comprensiva y escritura.” (P 16)  | “En casa los padres no lo ayudan.”   |
| “Fluidez en la lectura, recordar lo que leyeron y analizar” (P 17)   | -----  |
| “En la redacción y en el análisis ya que muchas veces leen y no comprenden lo que leen puesto que, no muestran un grado de análisis aceptado” (P 18)   | “Creo que esto se debe a que desconocen en sí que es un análisis.”   |
| “En el área del lenguaje al pronunciar las palabras que contengan sílabas trabadas.” (P 19)  | “Porque no las conocen del todo bien.”   |
| “La lectoescritura” (P 20)   | -----  |
| “En el área de la lectoescritura se les dificulta porque si no pueden leer, no saben lo que escriben y no hay comprensión del lenguaje.” (P 21)  | -----  |
| “Considero que presenta mucho problema en lectura y escritura.” (P 22)   | -----  |
| “En lectura “ (P 23)   | “Ya que los mismo no la práctica lo necesario.”  |
| ----- (P 24)   | -----  |
| “Comprensión lectora porque los estudiantes muchas veces no comprenden lo que leen.” (P 25)  | -----  |
| “Lectura.” (P 26)  | “Ayuda en casa muy poco, en algunos casos los niños no leen en casa mucho.”  |
| “En la lectura y comprensión de la misma.” (P 27)  | “Falta de atención de los padres y de ellos mismos.”   |
| ----- (P 28)   | “Falta de apoyo de los padres e interés de los mismos estudiantes.”  |
| “El área de lectura comprensiva, la redacción” (P 29)  | -----  |
| “En la lectura y escritura.” (P 30)  | “Falta de atención tanto de sus padres y ellos mismos.”  |
| “La gramática es donde hay más dificultad.” (P 31)   | -----  |

**Fuente:** Respuestas al cuestionario por parte de los docentes que participaron en el estudio.

|  |  |  |
|--|--|--|
| Mencione los instrumentos de evaluación que haya empleado para evaluar los contenidos de tipo: | Instrumentos para evaluar contenidos<br>Conceptual<br>Procedimental<br>actitudinal | Medios utilizados para la recogida de información que permiten valorar el proceso de aprendizaje según el tipo de contenido. |
|--|--|--|



| Instrumentos para evaluar contenidos           |  |  |
|--|--|--|
| Conceptual                                     | Procedimental  | Actitudinal  |
| (P 1) “Presentación de los contenidos.”        | “Talleres relacionados”                                | “Valoración e importancia de los sonidos.”                 |
| (P 2) “Lista de cotejo”                        | “Escala estimativa”                                    | “pruebas escritas”   |
| (P 3) “Talleres escritos”                      | “Trabajos en el salón”                                 | “Preguntas orales.”  |
| (P 4) “Cuestionarios”                          | “Investigaciones”                                      | “Escala sumativas. Prácticas y aplicación de lo aprendido” |
| (P 5) “conocimiento”                           | “Investigaciones”                                      | -----  |
| (P 6) -----                                    | -----  | -----  |
| (P 7) “Guía de observación”                    | “Pruebas prácticas”                                    | “Entrevistas”  |
| (P 8) -----                                    | -----  | -----  |
| (P 9) “Investigación, entrevista”              | “mapa semántico y conceptual”                          | “lista de cotejo”  |
| (P 10) “Investigaciones, entrevista”           | “mapas conceptuales”                                   | “lista de cotejo”  |
| (P 11) “ Lista de cotejo, registro anecdótico” | “resúmenes, resolución de ejercicios, pruebas orales”  | “diálogo”  |
| (P 12) “Dialogo”                               | “Rúbricas”   | “Diario”   |
| (P 13) “Lista de cotejo”                       | “Escala estimativa”                                    | “Rúbricas y pruebas escritas”                              |
| (P 14) “ Rubrica”                              | “Ejercicios prácticos”                                 | “Talleres”   |
| (P 15) “Elaboración de planes”                 | “ Talleres relacionados”                               | “Valoración de los temas”                                  |
| (P 16) -----                                   | -----  | -----  |
| (P 17) “Investigaciones”                       | “ mapas conceptuales”                                  | “Lista de cotejo”  |
| (P 18) “ Lista de cotejo, registro anecdótico” | “resúmenes, resolución de ejercicios, pruebas orales.” | “Diálogo”  |
| (P 19) “diagnóstica”                           | “formativa”  | “diagnóstica”  |
| (P 20) “Anecdótico”                            | “ Cuestionarios”                                       | “Prueba oral”  |
| (P 21) “preguntas orales”                      | “pruebas escritas”                                     | “rubricas”   |
| (P 22) “resumen”                               | “talleres”   | “pruebas”  |
| (P 23) -----                                   | -----  | -----  |
| (P 24) “Preguntas exploratorias”               | “Pruebas, talleres”                                    | “Trabajo en equipo”  |

|  |                            |                                      |
|--|----------------------------|--------------------------------------|
| (P 25) “Preguntas exploratorias”               | “Taller, prueba formativa” | “Trabajo grupales”                   |
| (P 26) -----                                   | -----                      | -----                                |
| (P 27) “Trabajo grupal”                        | “Formar grupo en clase”    | “Conversatorio en clase”             |
| (P 28) -----                                   | -----                      | -----                                |
| (P 29) “Cuestionarios, ejercicios prácticos”   | -----                      | -----                                |
| (P 30) “Trabajo grupal”                        | “Formar grupo en clase”    | “Conversatorio en clase”             |
| (P 31) “Comprensión oral, Guía de observación” | “Cuadernos de los alumnos” | “Comportamiento a la hora de hacer”. |

**Fuente:** Respuestas al cuestionario por parte de los docentes que participaron en el estudio.

En relación a los supuestos planteados, los principales hallazgos son los siguientes:

En cuanto a las estrategias de evaluación, queda en evidencia en el planteamiento hecho por los docentes, que no se acostumbra a planificar la evaluación, solo se limitan a mencionar el tipo en algunos casos, sin considerar el instrumento a utilizar.

En lo referente a la utilidad de los datos producto de las evaluaciones, la mayoría de los docentes alegan que le sirven para saber el nivel de logro de los estudiantes no así para evaluar sus estrategias de enseñanza o el ajuste en las planificaciones, demostrando que la evaluación es en una sola línea del docente hacia el estudiante.

La mayoría de los docentes que participaron del estudio tienen claridad en cuanto al propósito de la evaluación diagnóstica en lo que se refiere al estudiante, en cuanto a la evaluación formativa denotan un poco de confusión con la sumativa al considerar que

este tipo de evaluación (formativa) como aquella que permite “valorar el grado de dominio de la clase dada” (P 11) . En cuanto a la evaluación sumativa la mayoría de los docentes consideran que su propósito fundamental es medir los conocimientos de los estudiantes.

Al preguntársele acerca de los aspectos que toman en cuenta al evaluar (criterios de evaluación), los docentes no tienen claro este concepto a pesar de que es utilizado en el planeamiento didáctico donde se le pide que formulen criterios de forma y fondo. La mayoría de los criterios propuestos por los docentes fueron de forma.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuestas, se observa que los docentes de forma general confunden los instrumentos con las estrategias o actividades de enseñanza-aprendizaje, sin embargo se observa que los docentes utilizan pruebas escritas en su mayoría para evaluar de forma sumativa, en otras palabras, el instrumento para evaluar que mejor conocen son las pruebas escritas. Igual sucede en cuanto a los instrumentos que utilizan para evaluar aspectos del conocimiento lingüístico, no evidencian claridad en diferenciarlos, confundiéndolo con algunas técnicas (entrevistas), estrategias o actividades inclusive con recursos didácticos (Lectómetro). Por otro lado las acciones que proponen para evaluar los distintos aspectos de la competencia comunicativa, no corresponden con lo que se desea evaluar como por ejemplo:

**Expresión escrita** “Lecturas” (P 1)

**Compresión escrita** “(ortografía) lectura correctamente” (P 7)

**Comprensión oral** “dictado” (P 15)

**Compresión escrita** “cuaderno doble línea” (P 26)

En lo que se refiere a la percepción de los docentes en cuanto a las dificultades que presentan los estudiantes en área del lenguaje, la mayoría coincide en que presentan dificultades en el área de la lectoescritura y la comprensión, alegando que las posibles causas son por falta de interés del estudiante y falta de apoyo en el hogar. Solo un docente de los treinta y uno (31) que participaron del estudio considera que esa área posiblemente no se haya trabajado lo suficiente y así lo podemos apreciar en su respuesta:

“Porque es un contenido que se dejó de lado en el proceso enseñanza aprendizaje.

No se les pone ni a leer menos a explicar.” (P 6).

Las respuestas que dieron en torno a los instrumentos que utilizaban para evaluar los distintos tipos de contenidos demuestran una vez más la confusión que tienen los docentes entre los instrumentos de evaluación, las estrategias de enseñanza y algunas actividades, lo que nos lleva a inferir que el único instrumento que se utiliza en los salones de clase son las pruebas orales y escritas.

#### **4.2.2. Análisis de resultados encuesta docentes**

Una vez que reseñamos las informaciones suministradas los docentes a través de los cuestionarios sobre algunos aspectos de las prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes de las escuelas oficiales unigrado del nivel primario de la zona once de la Región Educativa de Colón, durante el desarrollo de la asignatura de español, se tienen los siguientes aspectos:

- La mitad de los docentes de las aulas unigrado poseen el nivel básico de formación en educación, es decir, están titulados como maestros, son muy pocos los que siguen preparándose en su formación profesional.

- No todos los docentes conocen los rasgos de perfil de la competencia comunicativa que debe desarrollar en los estudiantes, lo que limita la aplicación de estrategias de enseñanza y de evaluación pertinentes para que los estudiantes logren alcanzarlas.
- El concepto de evaluación no está claro para los docentes, desde la concepción holística que debe asumir, entendiendo su naturaleza como la de un proceso y no la de un producto.
- No todos los docentes conocen los indicadores de logro necesarios para evaluar las competencias del área de español, como por ejemplo la cantidad de palabras que debe leer por minuto el estudiante, lo que dificulta la práctica evaluativa de manera efectiva y el desarrollo de esta habilidad por parte del estudiante.
- Los docentes manifiestan en su totalidad conocer el nivel de desempeño de sus estudiantes antes de una evaluación sumativa, sin embargo esto es contradictorio si tenemos en cuenta que no todos manejan los indicadores de logro que deben utilizar y los porcentajes en las deficiencias en la asignatura cada año va en aumento, lo que acrecienta el riesgo de estar sobre supuestos con poca validez en cuanto al nivel de desempeño de los estudiantes.
- La mayoría de los docente reconocen y afirman utilizar la evaluación de tipo diagnostica, lo que representaría una fortaleza para el proceso de formación, sin embargo este tipo de evaluación no se vio reflejada en las planificaciones diseñadas por los docentes.
- Los docentes dicen conocer y utilizar diversos instrumentos de evaluación para el área de español así como la implementación de la realimentación durante el

proceso de enseñanza. Sólo la mitad de ellos dan importancia a las pruebas escritas, lo que contradice lo observado en los documentos suministrados por los propios docentes donde se observó un marcado énfasis en la utilización de las pruebas escritas.

- Los docentes se conciben como el responsable de la evaluación del aprendizaje, esta creencia está en correspondencia con un concepto limitado de la evaluación ya que la mayoría la limita a la asignación de una calificación en la cual el docente es el único agente idóneo para asignarla.
- Nos se evalúan todos los aspectos necesarios para el logro de las competencias comunicativas en el área de español, lo que dificulta la objetividad y pertinencia de la evaluación.
- La mayoría de los docentes utilizan instrumentos de evaluación cuantitativa tradicionales, dejan a un lado otras alternativas valiosas para el proceso en términos del carácter integral de la formación del estudiante.
- Se confunde el propósito de la evaluación con el hecho de poder asignar una calificación. Se evidencia la ausencia de la naturaleza cíclica del proceso evaluativo frente a la mejora continua del proceso de aprendizaje del estudiante.
- No está claro el fin de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, lo que dificulta que el docente pueda hacer uso adecuado de ellas para contribuir con el aprendizaje del estudiante.
- Los docentes relevan la dificultad en el área de la comprensión lectora como una constante en los estudiantes, seguida de la escritura, sin embargo se la atañen a los

propios estudiantes y familias. Liberándose de la responsabilidad que le atañe en el logro de esta competencia.

#### 4.3. PRUEBAS DE DESEMPEÑO APLICADO A ESTUDIANTES

La finalidad de aplicar estas pruebas a los estudiantes es para determinar el nivel de competencia comunicativa en las áreas de comprensión oral y escrita, expresión escrita y velocidad lectora.

##### 4.3.1. Prueba de comprensión oral y escrita

Las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes de séptimo (7º) grado en la comprensión oral y escrita se detallan a continuación:

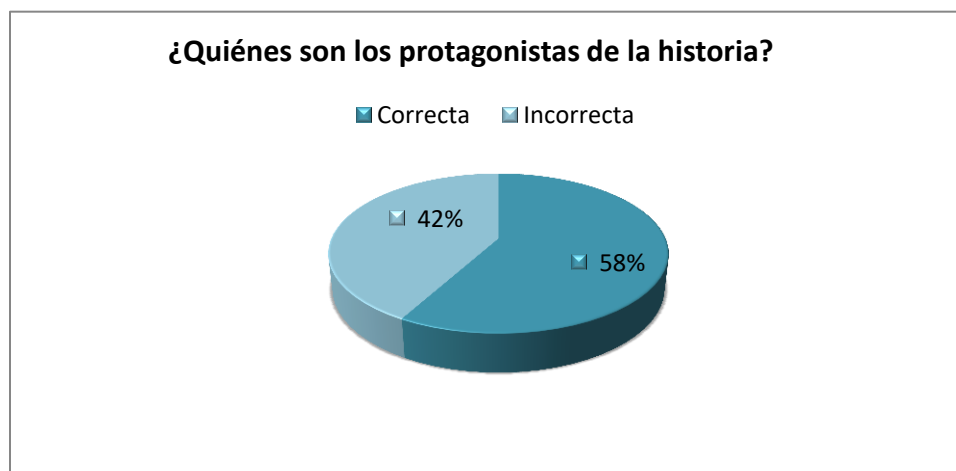
**Tabla 29**

##### ¿Quiénes son los protagonistas de la historia?

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 54         | 58%        |
| Incorrecta | 39         | 42%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

De acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 58% responde de manera correcta al ítem. El 42% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 38: Personajes principales*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 30**

**¿A qué se refiere la entrevistadora cuando le pregunta a la ilustradora como es la chica de la historia por dentro? A cómo es....**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 38         | 41         |
| Incorrecta | 55         | 59         |
| Total      | 93         | 100        |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

Según a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 41% responde de manera correcta al ítem 2. El 59% restante no logra acertar la respuesta.

La siguiente figura ilustra los datos presentados en la tabla 30.





*Figura 39: Pregunta a la ilustradora*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 31**

**¿Qué significa que Felicidad es una niña “despierta”?**

| RESPUESTA  | Fa | Fr  |
|------------|----|-----|
| Correcta   | 15 | 16  |
| Incorrecta | 78 | 84  |
| Total      | 93 | 100 |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

De acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, el 16% responde de manera correcta al ítem 3. El 84% restante no logra acertar la respuesta.

A continuación se presenta la figura con los datos correspondientes.



*Figura 40: Pregunta a la ilustradora*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 32**

**¿Qué significa que los ojos de felicidad son “vivarachos”? Que sus ojos son.....**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 41         | 44%        |
| Incorrecta | 52         | 56%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

De acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, el 44% responde de manera correcta al ítem 4. El 56% restante no logra acertar la respuesta.

En la figura 41, se representan los resultados:



*Figura 41: Pregunta a la ilustradora*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 33**

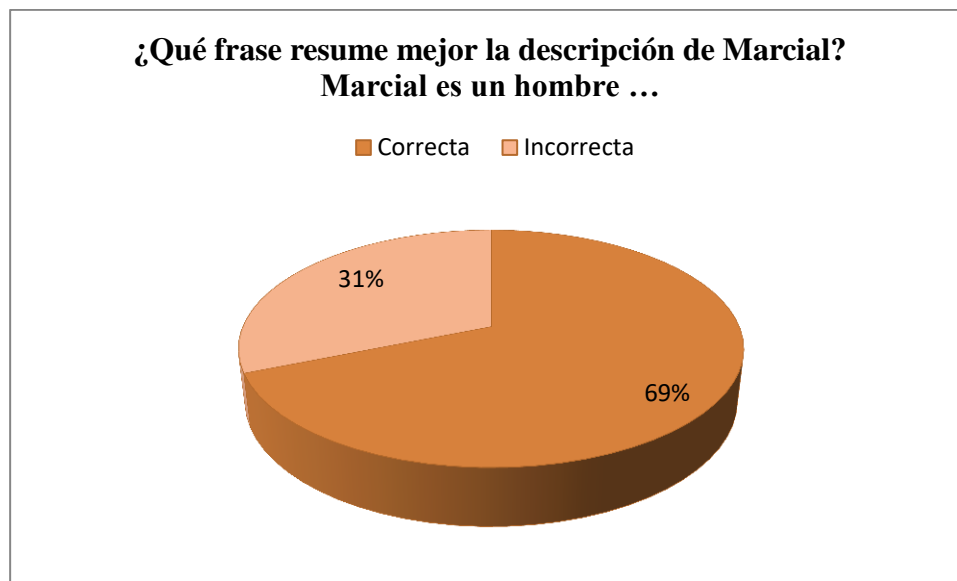
**¿Qué frase resume mejor la descripción de Marcial? Marcial es un hombre...**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentajes |
|------------|------------|-------------|
| Correcta   | 64         | 69%         |
| Incorrecta | 29         | 31%         |
| Total      | 93         | 100%        |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

De acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, el 569% responde de manera correcta al ítem 5.

El 31% restante no logra acertar la respuesta. Como se puede apreciar en la figura



*Figura 42:* Frase que resume la descripción

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 34**

**¿Qué tiene en común los protagonistas de la historia?**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 58         | 62%        |
| Incorrecta | 35         | 38%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

De acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, el 62% responde de manera correcta al ítem 6. El 38% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 43: Que tienen en común los protagonistas*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 35**

**Lo que hemos escuchado es:**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 8          | 9%         |
| Incorrecta | 85         | 91%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

De acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 9% responde de manera correcta al ítem 7. El 91% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 44:* Lo que hemos escuchado

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 36**

**¿Qué palabra describió Sara al principio de su cuaderno?**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 66         | 71%        |
| Incorrecta | 27         | 29%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

Según los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 71% responde de manera correcta al ítem 8. El 29% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 45:* Palabra que escribió Sara

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

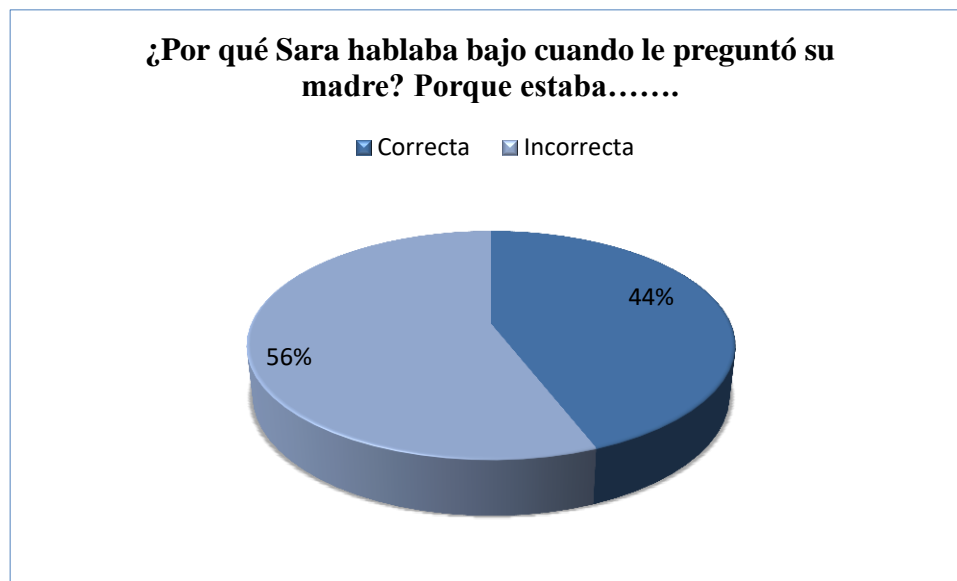
**Tabla 37**

**¿Por qué Sara hablaba bajo cuando le preguntó su madre? Porque estaba...**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 41         | 44%        |
| Incorrecta | 52         | 56%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

De acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, el 44% responde de manera correcta al ítem 9. El 56% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 46: Por qué Sara hablaba bajo*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 38**

**Marca con una x si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 40         | 43%        |
| Incorrecta | 53         | 57%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

De acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 43% responde de manera correcta al ítem 10. El 57% restante no logra acertar la respuesta.





*Figura 47: Afirmaciones*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 39**

**¿Qué significa que las “letras en los dibujos son hermanos de padre y madre”?**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 39         | 42%        |
| Incorrecta | 54         | 58%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

Con los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a los estudiantes del séptimo grado, solo el 42% responde de manera correcta al ítem 11. El 58% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 48: Letras en los dibujos*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

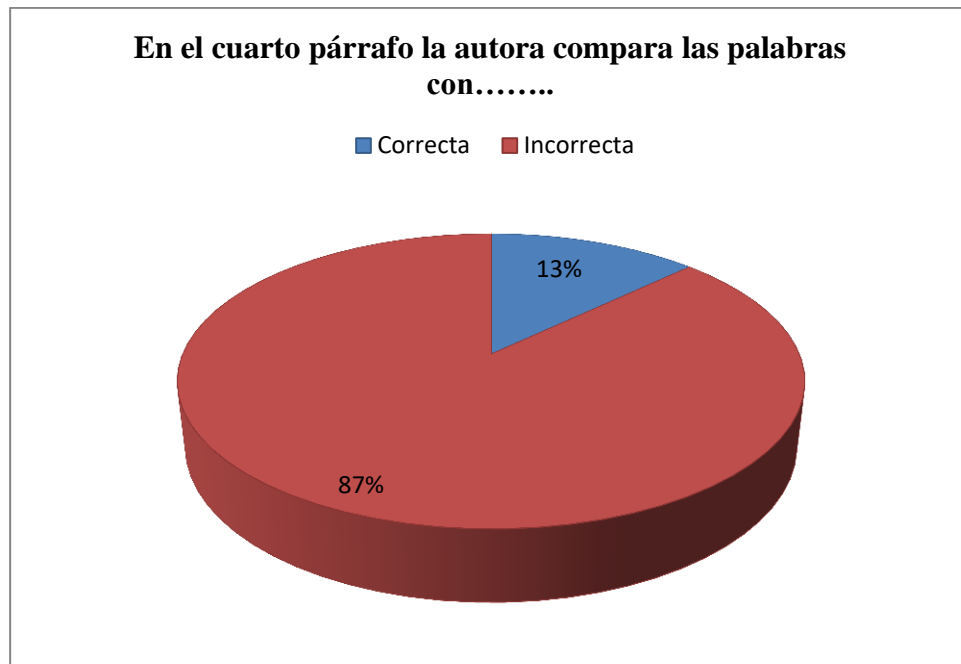
**Tabla 40**

**En el cuarto párrafo la autora compara las palabras con...**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 12         | 13%        |
| Incorrecta | 81         | 87%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

Con los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 13% responde de manera correcta al ítem 12. El 87% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 49:* Cuarto párrafo

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 41**

**¿Qué son las farfanías para Sara?**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 39         | 42         |
| Incorrecta | 54         | 58         |
| Total      | 93         | 100        |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

Según los resultados, solo el 42% responde de manera correcta al ítem 13. El 58% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 50:* Farfanías para Sara

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 42**

**¿De qué otra manera puedes decir “mezclando vocales y consonantes a la buena de dios”? Mezclando vocales y consonantes...**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 38         | 41         |
| Incorrecta | 55         | 59         |
| Total      | 93         | 100        |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

Los resultados en la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 41% responde de manera correcta al ítem 14. El 59% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 51: Mezclando vocales*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 43**

**¿Qué siente Sara con las farfanías?**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentajes |
|------------|------------|-------------|
| Correcta   | 51         | 55%         |
| Incorrecta | 42         | 45%         |
| Total      | 93         | 100%        |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

De acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 55% responde de manera correcta al ítem 15. El 45% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 52: Que siente Sara*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

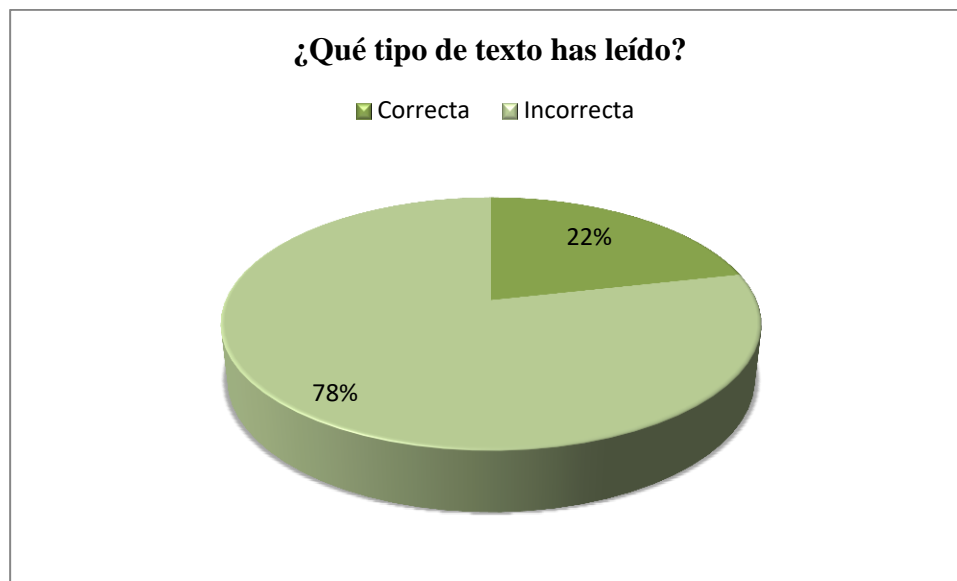
**Tabla 44**

**¿Qué tipo de texto has leído?**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 20         | 22%        |
| Incorrecta | 73         | 78%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

Según los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 22% responde de manera correcta al ítem 16. El 78% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura 53: Tipo de texto*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

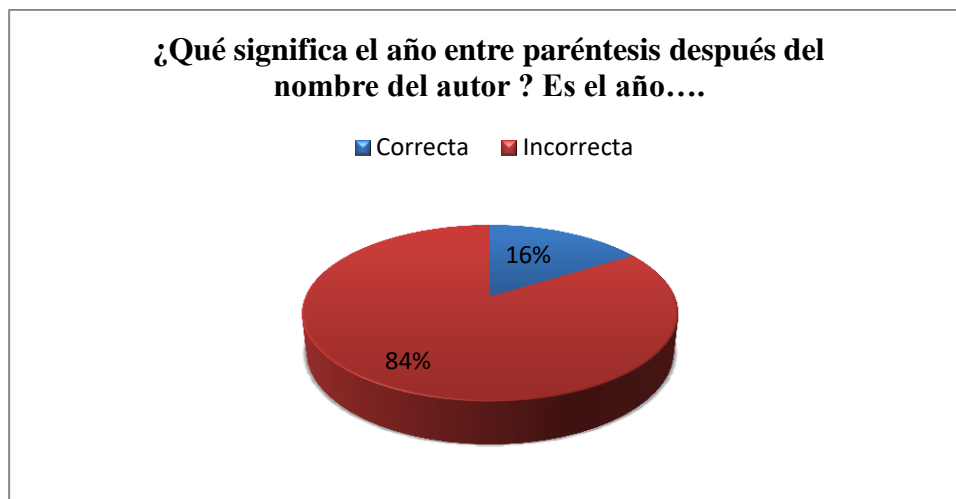
**Tabla 45**

**¿Qué significa el año entre paréntesis después del nombre del autor? Es el año....**

| RESPUESTA  | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Correcta   | 15         | 16%        |
| Incorrecta | 78         | 84%        |
| Total      | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

Los datos obtenidos de la prueba de comprensión oral y escrita aplicada a estudiantes del séptimo grado, solo el 16% responde de manera correcta al ítem 17. El 84% restante no logra acertar la respuesta.



*Figura: 54: Qué significa el año...*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 46**

**Comprensión oral**

| DESTREZA        | SE EVIDENCIA (%) | NO SE EVIDENCIA (%) | TOTAL |
|-----------------|------------------|---------------------|-------|
| COMPRESIÓN ORAL | 43               | 57                  | 100   |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

En atención a los ítems de la prueba aplicada a los estudiantes, se tiene que sólo 43% de ellos, logra evidenciar destrezas en la comprensión lectora. El 57% restante no lo hace.



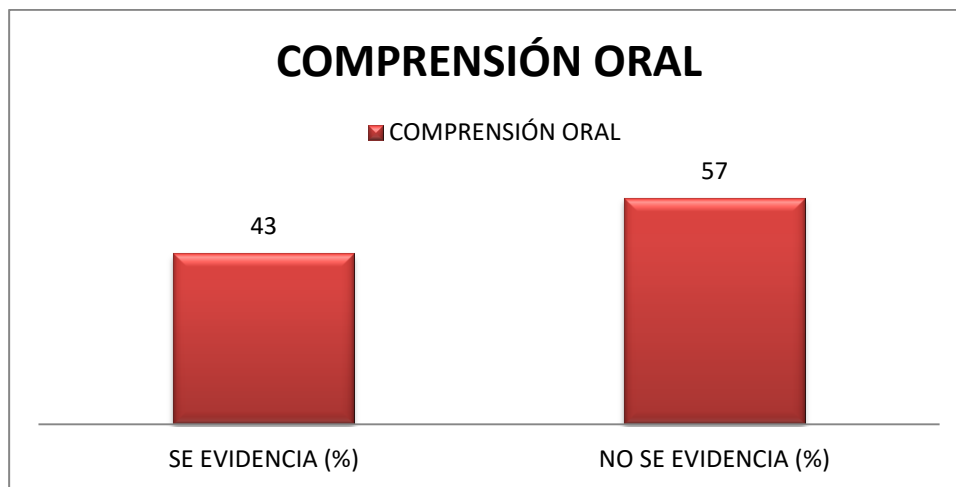


Figura 55: Comprensión oral

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

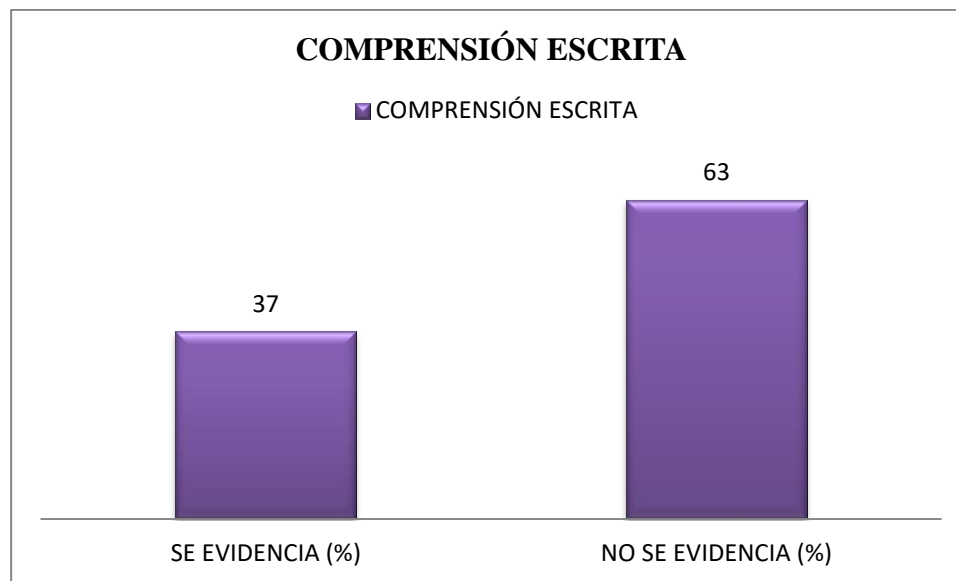
**Tabla 47**

**Comprensión escrita**

| DESTREZA            | SE EVIDENCIA (%) | NO SE EVIDENCIA (%) | TOTAL |
|---------------------|------------------|---------------------|-------|
| COMPRENSIÓN ESCRITA | 37               | 63                  | 100   |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio.

En atención a los ítems de la prueba aplicada a los estudiantes, se tiene que sólo 37% de ellos, logra evidenciar destrezas en la comprensión escrita. El 63% restante no lo hace.



*Figura 56: Comprensión escrita.*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

#### **4.3.1.1. Análisis de resultados de la prueba de comprensión oral y escrita dirigida a estudiantes**

Culminada la recolección de los datos como resultado de la aplicación de la prueba de comprensión oral y escrita dirigida a estudiantes, se consideran como relevantes los siguientes aspectos frente al objeto de estudio de la investigación:

- En cuanto al proceso de localizar y obtener información, se tiene que solo una parte de los estudiantes poseen la competencia con mayor facilidad a través del discurso, sin embargo, no se logra evidenciar una total claridad para expresar ideas de manera lógica.
- En cuanto al proceso de integrar e interpretar información tenemos que más de la mitad de los estudiantes no alcanzan este nivel cognitivo, de manera que no se evidencia la coherencia en sus producciones tanto a nivel escrito como oral.

- En cuanto al proceso de reflexionar y valorar tenemos que es la dimensión más crítica en términos del poco porcentaje de estudiantes que lo evidencian.

A nivel general los procesos cognitivos asociados a las destrezas de comprensión oral y escrita se encuentran comprometidos en gran parte de los estudiantes. Lo que amerita de una profundización en los posibles factores que pudiesen estar causando esta situación.

#### **4.3.2. Prueba de expresión escrita**

Para la expresión escrita se tienen los siguientes resultados:

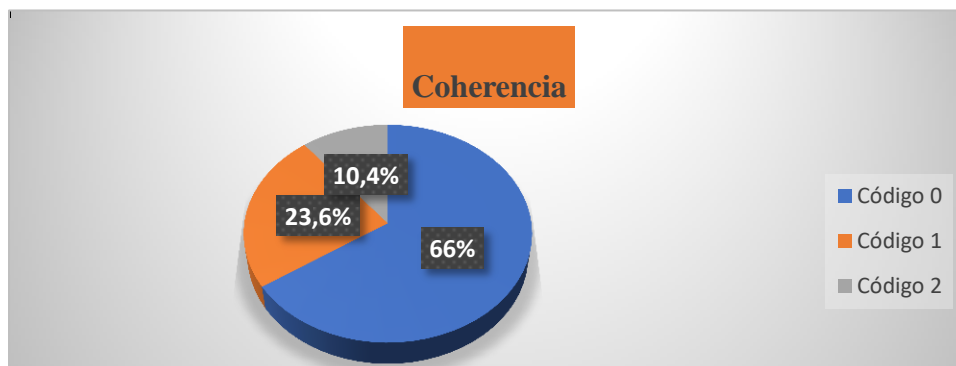
**Tabla 48**  
**Coherencia**

| <b>RESPUESTA</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Código 0</b>  | <b>61</b>         | <b>66</b>         |
| <b>Código 1</b>  | <b>22</b>         | <b>23,6</b>       |
| <b>Código 2</b>  | <b>10</b>         | <b>10,4</b>       |
| <b>Total</b>     | <b>93</b>         | <b>100</b>        |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

De acuerdo a los datos recogidos, para 66% de los estudiantes la falta de claridad en la exposición de ideas impide la comprensión del texto.

Para 23,6% de los estudiantes, se presentan dificultades para exponer de forma clara y completa sus ideas, pero es posible comprender la intencionalidad de la producción. Mientras el 10,4% restante, se expresa con ideas claras, comprensibles y completas.



*Figura 57: Coherencia*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 49**

**Cohesión**

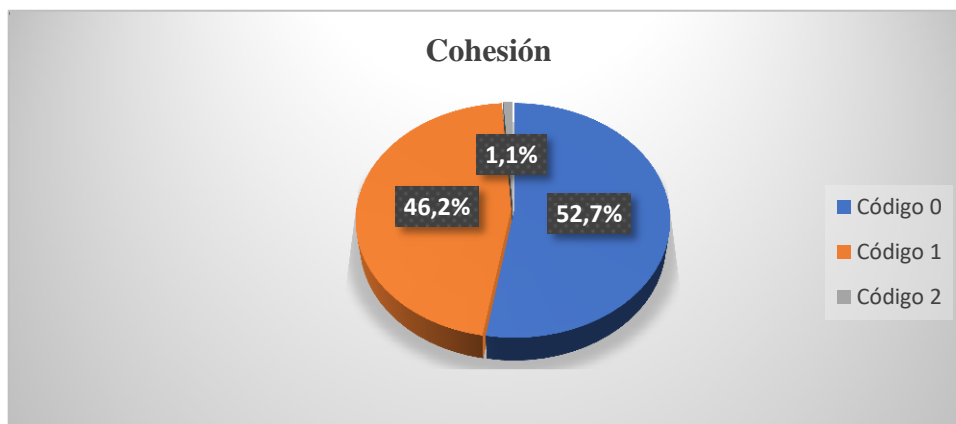
| RESPUESTA | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Código 0  | 49         | 52.7%      |
| Código 1  | 43         | 46.2%      |
| Código 2  | 1          | 1.1%       |
| Total     | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

De acuerdo a los datos recogidos, para 52,7% de los estudiantes el texto no presenta conexión entre los distintos enunciados. Y presenta fallas en la ortografía.

El 46,2% de los estudiantes, utiliza algunos conectores de forma incorrecta. Falta conexión entre algunos enunciados. Los elementos de cohesión son escasos, la cohesión de los enunciados es débil.

Mientras el 1,1% restante, enlaza correctamente os enunciados y utiliza de manera correcta los signos de puntuación.



*Figura 58: Cohesión*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

**Tabla 50**

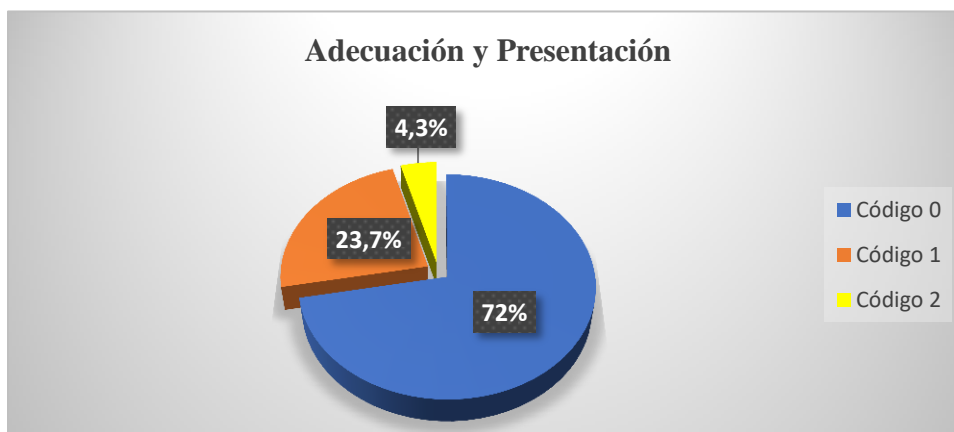
**Adecuación y Presentación**

| RESPUESTA | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Código 0  | 67         | 72%        |
| Código 1  | 22         | 23.7%      |
| Código 2  | 4          | 4.3%       |
| Total     | 93         | 100%       |

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

De acuerdo a los datos recogidos, para 72% de los estudiantes predominan los enunciados contruidos de forma incorrecta, las faltas de concordancia y otros fallos en la sintaxis. Para 23,7% de los estudiantes, no hay errores en la concordancia temporal en el nivel textual, pero comete hasta dos errores en la conjugación de los verbos.

Mientras el 4,3% restante, se expresa de manera que no hay errores en la conjugación de los verbos utilizados. Ni hay errores de concordancia temporal en el nivel textual.



*Figura 59: adecuación y presentación*

**Fuente:** Prueba escrita aplicada a los estudiantes que participan del estudio

#### **4.3.3. Prueba de velocidad lectora de estudiantes**

La velocidad lectora es la cantidad de palabras que una persona lee por minuto con la finalidad de comprender el contenido de un texto. Para determinar la cantidad de palabras que pueden leer los estudiantes egresados de las escuelas primarias Juan García Torres y Adelaida Herrera, durante el año 2017, se procedió a evaluar la velocidad lectora de cada uno de los estudiantes que participaron del estudio. Para este ejercicio se le pidió que leyeran un texto que contenía doscientas cincuenta (250) palabras en un (1) minuto y se procedió a calcular tomando como referente los estándares descritos en la figura ---, donde se establece que la cantidad de palabras en un minuto que deben leer los estudiantes que culminan el sexto grado del nivel primario esta entre 125 a 134 palabras por minuto.

Los resultados obtenidos se detallan en la siguiente tabla:

**Tabla 51**

**Cantidad de palabras leídas en un minuto por los estudiantes de la muestra.**

| <b>Niveles</b>             | <b>Requiere de apoyo<br/>(Menor 115)</b> | <b>Cercano al<br/>estándar<br/>(De 115 a 124)</b> | <b>Estándar<br/>(De 125 a 134)</b> | <b>Avanzado<br/>(134 en adelante)</b> |
|----------------------------|--|---|------------------------------------|---------------------------------------|
| Cantidad de<br>estudiantes | 76                                       | 8   | 5                                  | 4                                     |
| <b>Porcentaje</b>          | <b>81,72%</b>                            | <b>8,60%</b>                                      | <b>5,38%</b>                       | <b>4,30%</b>                          |

**Fuente:** Prueba aplicada a los estudiantes que participan del estudio

Como se observa en la tabla--, un total de setenta y seis (76) estudiantes requieren apoyo en la velocidad lectora ya que leen menos de ciento quince (115) palabras en un minuto y el estándar para estudiantes de sexto grado esta entre, ciento veinticinco (125) y ciento treinta y cuatro (134) palabras por minuto, por otro lado, ocho (8) estudiantes están cercanos al estándar, es decir que leen entre ciento quince (115) a ciento veinticuatro (124) palabras por minuto y solo cinco (5) de los noventa y tres estudiantes (93) evaluados presenta una velocidad lectora que recae dentro del estándar y cuatro (4) estudiantes están en un nivel de velocidad lectora avanzado. Lo que nos indica que manera general el nivel de velocidad lectora en estos estudiantes es inicial, es decir que requieren apoyo para superar esta debilidad, la velocidad de lectura promedio es muy lenta, ya que les cuesta reconocer algunas palabras y en ocasiones algunas sílabas, lo que

da como resultado un promedio de noventa y tres (93) palabras por minuto de forma general como se aprecia en la tabla 52

**Tabla 52**

**Nivel general de la velocidad lectora de estudiantes de la muestra**

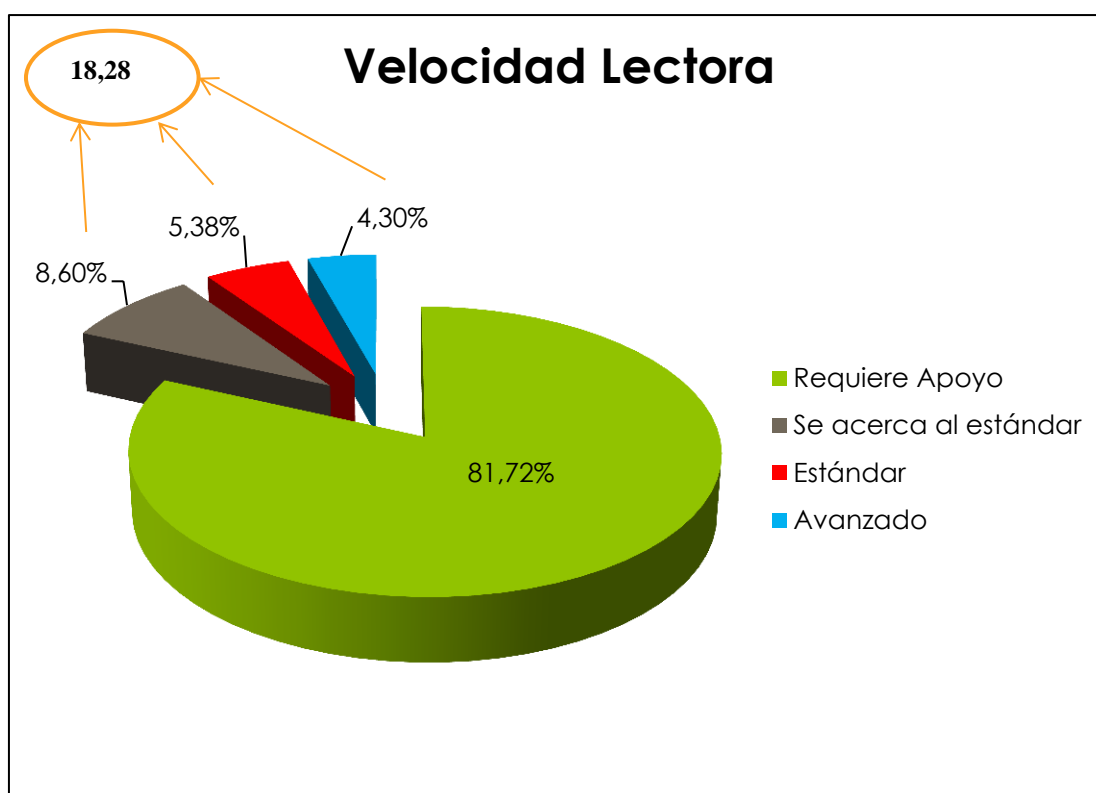
|                           |                        |
|---------------------------|------------------------|
| <b>Nivel general :</b>    | Inicial/requiere apoyo |
| <b>Velocidad promedio</b> | Muy lenta              |
| <b>Palabras promedio</b>  | 93                     |

**Fuente:** Prueba aplicada a los estudiantes que participan del estudio

Para una mejor descripción visual de los datos recabados se presentan detalladamente en la figura 60, los porcentajes que se obtuvieron durante la evaluación de la velocidad lectora, de la muestra de estudiantes que participaron del estudio.

Cabe resaltar que sumando los porcentajes de los estudiantes que se encuentran en los niveles cercanos al estándar, en el estándar y el nivel avanzado esto refleja un total de 18,28% del total de la muestra en estos niveles, mientras que un ochenta y uno coma setenta y dos (81,72) por ciento se encuentra el nivel que requiere apoyo.





*Figura 60: Velocidad lectora*

**Fuente:** Prueba aplicada a los estudiantes que participan del estudio

#### 4.4. COMPARACIÓN DE CATEGORÍAS SEGÚN FUENTES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

El siguiente análisis permite realizar una comparación de acuerdo a las fuentes e instrumentos de recolección de información.

|                           | Programas de estudios   | Planificación docente   | Cuestionario a docentes   | Triangulación  |
|---------------------------|---|---|---|--|
| Concepción de evaluación  | Evaluación en función de competencias<br>Evaluación autentica | Evaluación cuantitativa, se aplica para medir resultados.   | Evaluación sinónimo de medición.  | Tanto en la planificación como en los resultados de la encuesta se evidencia una concepción de la evaluación predominantemente cuantitativa.<br><br>Considerando la concepción de evaluación, en los programas de estudio, se presenta discrepancia entre lo que hacen y dicen los docentes y lo establecido en dichos programas.  |
| Estrategias de evaluación | Momentos de evaluación<br>No se establece                     | Momentos de evaluación<br>No se establece<br><br>Finalidad Sumativa<br><br>Agente evaluador<br>Heteroevaluación<br>Autoevaluación<br>Coevaluación | Momentos de evaluación<br>Inicial<br>Procesual<br>final<br><br>Finalidad Diagnostica<br>Formativa<br>Sumativa<br><br>Agente evaluador<br>Heteroevaluación<br>Autoevaluación<br>Coevaluación | Los programas de estudios no establecen los tipos de evaluación que deben aplicar los docentes dejándolo al criterio de cada uno, por lo que no se refleja discrepancia en estos dos elementos.<br><br>En cuanto al cuestionario docente, estos dicen aplicar los tres tipos de evaluaciones, reflejándose una discrepancia con lo expuesto en las planificaciones.<br><br>Se presenta discrepancia parcial entre la información, ya que se evidencia en la planificación la finalidad sumativa, y algunos casos se manifiesta la formativa en cambio en el discurso de los docentes explicitan la finalidad diagnostica, formativa y sumativa.<br><br>Tanto en la planificación como en la encuesta se muestra coincidencia en que los docentes evalúan aplicando los tres tipos de evaluación. Sin embargo no existe en la planificación docente evidencia de algún instrumento o técnica que permita poner en práctica estos tipos de evaluación. |

|                                   |  |  |   |  |
|-----------------------------------|--|--|---|--|
| <b>Aspectos a evaluar</b>         | <p>Criterios</p> <p>Indicadores</p> <p>Conocimientos</p> <p>Valores</p> <p>actitudes</p> | <p>Contenidos del programa</p> <p>Criterios</p> <p>Indicadores</p> | <p>Criterios</p> <p>Contenidos</p> <p>Indicadores</p> | <p>Se puede observar algunas diferencias en las respuestas, presentadas en las planificaciones y las encuestas versus los aspectos a evaluar según el programa que incluyen valores y actitudes y que no se evidencia en sus planificaciones, sin embargo existe convergencia en los aspectos relacionados con los contenidos, criterios e indicadores. A pesar de que algunos criterios e indicadores no tienen correspondencia con el objetivo de aprendizaje.</p> |
| <b>Instrumentos de evaluación</b> |  | <p>No tradicionales</p> <p>Escala estimativa</p> <p>Rubricas</p>   | <p>Predomina la prueba escritas</p>                   | <p>Con respecto a la selección de instrumentos para evaluar la competencia comunicativa, se evidencia convergencia parcial en éstos, ya que en la planificación se expone el uso de instrumentos no tradicionales, situación que se contradice con la encuesta, debido que expresa el uso de lista de cotejo, no obstante, coincide el discurso en la utilización de prueba escrita</p>  |

## Matriz de Triangulación

| Programas de estudios<br>(Perfil de egreso)   | Prueba de comprensión<br>oral y escrita   | Prueba de expresión<br>escrita   | Velocidad lectora | Cuestionario<br>docente   | Triangulación  |
|---|---|--|-------------------|---|--|
| Emplea el lenguaje verbal, no verbal y escrito para comunicar hechos, sucesos, ideas, pensamientos, sentimientos en situaciones del entorno mediante su idioma materno, oficial y otros |   | De acuerdo a los datos recogidos, en el 72% de los estudiantes predominan los enunciados contruïdos de forma incorrecta, las faltas de concordancia y otros fallos en la sintaxis. |                   | El 58,1% dice haber evaluado la expresión oral.<br><b>Instrumentos utilizados</b><br>Pruebas objetivas<br>Lista de cotejo   | La evaluación de la lectura debe incluir procedimientos que permitan visualizar cómo el lector construye el significado del texto antes, durante y después de la lectura.<br>Durante la planificación docente no se tienen presente procedimiento para evidenciar la forma en que el estudiante construye el significado de lo que lee. La tendencia de los docentes es evaluar al final del proceso.<br>A pesar de que el 58,1% de los docentes dice haber evaluado la expresión oral un gran porcentaje de estudiantes no tiene consolidado estos rasgos del perfil. |
| Comprende, analiza e interpreta lo que se le comunica.  | El 57% de los estudiantes al que se le aplicó la prueba no evidencia tener habilidades de comprensión oral.<br><br>El 63% de los estudiantes no logra evidenciar destrezas en la comprensión escrita. |  |                   | El 64,5% de los docentes manifiesta haber evaluado la comprensión oral.<br><b>Instrumentos utilizados</b><br>-Rubrica (2 docentes)<br>-Pruebas objetivas (2 docentes)<br><br>Mientras que un 41,9% evaluó la comprensión escrita.<br><b>Instrumentos utilizados</b><br>Pruebas (11 docentes)<br>Cuestionarios (5 docentes)<br>Rubrica (1 docente)<br>Lista de cotejo (2 docentes) |  |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
| <p>Comunica de manera oral, escrita, visual y gestual, sus ideas con claridad y fluidez en diferente contextos.</p> <p>Aplica normas de gramática y comunicación para expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y hechos.</p> |  | <p>De acuerdo a los datos recogidos, el 65% de los estudiantes le falta claridad en la exposición de ideas lo que impide la comprensión del texto. Mientras que un 24% de los estudiantes, se le presentan dificultades para exponer de forma clara y completa sus ideas.</p> <p>El texto escrito por el 53% de los estudiantes, no presenta conexión entre los distintos enunciados y presenta fallas en la ortografía. Mientras que el 46% utiliza algunos conectores de forma incorrecta. Falta conexión entre algunos enunciados. Los elementos de cohesión son escasos, la cohesión de los enunciados es débil.</p> |  | <p>El 61,3% de los docentes expresa haber evaluado la expresión escrita.</p> <p><b>Instrumentos utilizados</b></p> <p>Escala estimativa<br/>Cuestionario<br/>Diario de clase<br/>Pruebas escritas<br/>Rubrica</p> | <p>Gran parte de los docentes manifiesta haber evaluado la expresión escrita sin embargo un 89% de los estudiantes le falta claridad en la exposición de ideas lo que impide la comprensión del texto.</p> <p>La producción no presenta progresión temática o se observan saltos u omisiones injustificadas entre oraciones.</p> |
|--|--|--|--|---|--|

|  |  |  |   |  |   |
|--|--|--|---|--|---|
| Desarrolla el hábito de la lectura para el enriquecimiento personal, cultural y profesional. |  |  | El 81,72% de los estudiantes requieren apoyo en la velocidad lectora ya que leen menos de ciento quince (115) palabras en un minuto y el estándar para estudiantes de sexto grado esta entre, ciento veinticinco (125) y ciento treinta y cuatro (134) palabras por minuto. | Solo el 35,5% de los docentes manifiesta haber evaluado la velocidad lectora.<br><b>Instrumentos utilizados</b><br>Rubrica (2 docentes)<br>Lectómetro(3docentes) | El porcentaje de docente que manifiesta haber evaluado la velocidad lectora es bajo lo que indica la congruencia entre el alto porcentaje de estudiantes que requiere apoyo en esta área. En cuanto al rasgo de perfil no ve reflejado ya que la falta del hábito de lectura es lo que ocasiona que los estudiantes no cumplan con el estándar. |
|--|--|--|---|--|---|

## **CONCLUSIONES**

Una vez analizado los resultados de la investigación cuyo objetivo consiste en valorar las estrategias e instrumentos de evaluación utilizados los docentes de primaria, en asignatura de español de los Centros Oficiales unigrados de la Región Educativa de Colón, se puede concluir que:

- En los resultados de la triangulación de los instrumentos (análisis documental de programas, planeamiento didáctico, instrumentos de evaluación, cuestionario a docentes y pruebas aplicadas a estudiantes), contradicen la hipótesis acerca de que las prácticas evaluativas que implementan los docentes de primaria en la signatura de español, determinan con claridad los niveles de competencia comunicativa de los estudiantes del nivel primario de las escuelas unigrado de la zona 11 de la Región Educativa de Colón, por tanto esta hipótesis se rechaza.
- Uno de los objetivos planteado al inicio de la investigación implicaba identificar las competencias comunicativas que deben desarrollar los docentes en los estudiantes según los programas de estudios del nivel primario de básica general, sin embargo con el análisis que se realizó a estos programas existen factores que dificultan la claridad que deben tener los docentes en torno a los descriptores de la competencia comunicativa que deben evaluar puesto que no existe una correlación entre los elementos del currículo que oriente las practicas pedagógicas y con ellas las evaluativas para que sean desarrollados y consolidados estos rasgos del perfil de la competencia comunicativa.
- Por otro lado, solo se evidencia en las planificaciones de primer grado una evaluación inicial, que permita determinar la situación de partida de los estudiantes que van a seguir su formación académica, la que puede aplicarse al inicio de una unidad, periodo o año académico, esto quiere decir, que faltaría el conocimiento previo del estudiante, el que



es necesario poseer y conocer, ya que así los docentes pueden modificar sus estrategias de enseñanza aprendizaje según la situación en la que se encuentre cada estudiante (Casanova, 2007).

- Es relevante que los docentes de forma general consideren la evaluación con finalidad diagnóstica, puesto que se debe iniciar “el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico” (Castillo y Cabrerizo, 2003, pág.27) para lograr los objetivos planteados, aceptando así la importancia de los conocimientos previos para la construcción de aprendizajes significativos, principio planteado por Ahumada (2005) bajo el enfoque constructivista.
- Las estrategias de evaluación propuesta en las planificaciones, se observa convergencia en que el principal evaluador es la docente, planteándose así la heteroevaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto significa que realiza un juicio valorativo “una persona sobre la otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento” (Casanova, 2007, pág. 89), siendo un acto relevante dentro de la enseñanza, donde se tiene la posibilidad de acceder a información sobre el aprendizaje de los estudiantes, y así conocer sus fortalezas para potenciarlas y debilidades para superarlas. Ahora bien, la heteroevaluación puede cumplir un rol fundamental dentro del plan evaluativo, sobre todo si tiene influencia desde un enfoque por competencia, en donde la evaluación auténtica tiene bases que permiten la construcción de aprendizajes significativos, por ejemplo el aporte de la evaluación dinámica, una mirada que facilita a los estudiantes aprender de “personas con experiencias que les proporcionan andamiajes para construir y producir significados” (Condemarín y Medina, 2000, pág.43), teniendo una interacción social que estimula estos procesos. No obstante, la dificultad que se podría dar es que se efectúe un enjuiciamiento equívoco, en un momento evolutivo delicado del educando, lo

que podría tener como consecuencia en el estudiante un rechazo hacia la asignatura, el estudio o en gran medida hacia la sociedad.

- En las planificaciones también se presenta una tendencia a mencionar la autoevaluación sin incorporar actividades que permitan su implementación, contradiciendo lo que afirma Casanova (2007), que es conveniente introducir este tipo de actividades evaluativas de manera habitual entre los estudiantes, usando distintos niveles de complejidad, dependiendo de la edad de ellos, para que así puedan ser capaces de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que les produce.
- Al considerar los procedimientos e instrumentos de evaluación que se proponen en las planificaciones para evaluar la competencia comunicativa, se observa preferencia en el uso de procedimientos de prueba en donde las docentes utilizan pruebas escritas, las que evalúan el dominio de contenidos, por lo tanto, se evidencia una tendencia a medir productos, en lugar de los procesos que sigue el aprendiz. Además se requiere una transformación en el planeamiento evaluativo ya que “las prácticas tradicionales de evaluación tienden a comparar los resultados de los estudiantes, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos” (Condemarín y Medina, 2000, pág. 15) evaluándolos al mismo tiempo y con el mismo instrumento a todos los estudiantes, sin considerar las diferencias culturales y estilos cognitivos de cada uno, y en este caso, la prueba escrita cumple con estos indicadores. Por otro lado, es importante que las pruebas escritas evalúen los diversos niveles de los procesos cognitivos durante toda la enseñanza.
- Se puede observar, que los docentes no utilizan otras “formas para la evaluación de aprendizaje significativo” (Ahumada, 2005, pág.28), ya que se puede evidenciar que no existe la incorporación de procedimientos renovados o no tradicionales, que cuando

aparecen solo están nombrados y estos no son implementados. Esto evidencia que se debe trabajar en lograr un cambio de mentalidad en las docentes con respecto a la evaluación, para que empiece a darle un rol activo al estudiante dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje y de su propia evaluación, permitiendo así la construcción de aprendizajes significados, logrando “un proceso evaluativo personalizado y variado, que pretende ser consustancial e inherente al proceso de aprender” (Ahumada 2005, pág. 36) con el propósito de dar mayor relevancia a los procesos y la oportunidad de desarrollar habilidades metacognitivas a través del uso de los diarios reflexivos, en donde los estudiantes reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje, que puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular (Ruay, Jara y López, 2013), creándose así una instancia de autoevaluación o diálogo permanente consigo mismo (Condemarín y Medina, 2000). Sin embargo, es necesario y urgente crear conciencia en los docentes para que vayan incorporando otros instrumentos de evaluación, por ejemplo la rúbrica, que se recomienda utilizar para evaluar la construcción de significados de los estudiantes a través de la lectura y escritura (Cooper, 1997; citado en Condemarín y Medina, 2000).

- Respecto a la concepción de evaluación, los docentes en su mayoría utiliza fundamentalmente la evaluación cuantitativa; esto quiere decir que los docentes siguen aferrados a las prácticas tradicionales de calificar mediante una escala numérica, postura que prevalece en el Sistema educativo panameño como expresión de la evaluación ya que el reglamento de evaluación así lo establece; para ello se apoya preferente en la aplicación de pruebas escritas, ya que de esta manera con una actividad evalúa a todos los estudiantes.

- Tras el análisis documental realizado sobre las planificaciones e instrumentos evaluativos, se observa que en torno a las estrategias evaluativas declaradas en los documentos se considera principalmente la evaluación al final de la sesión, lo que se contrapone con lo expuesto en el análisis de las respuestas a la encuestas donde la mayoría declara que hace uso de los distintos tipos de evaluación. Es importante mencionar que la procesual no busca resultados o medir cuanto saben los estudiantes, sino que pone especial énfasis en la revisión de las dificultades y problemas que pudiera presentar el estudiante durante el proceso, teniendo presente que existe la diversidad entendiendo que cada estudiante posee un ritmo de aprendizaje diferente. Algunos son más rápidos con un tipo de contenido mientras que a otros se le dificulta un poco.
- Ahora bien, si se considera la finalidad de la evaluación de la competencia comunicativa, el análisis documental da cuenta que se prioriza la evaluación sumativa, lo que tiene estrecha relación con el momento evaluativo anteriormente expuesto, no obstante, algunos docentes declaran el uso de evaluación diagnóstica y formativa, sin embargo esto no se evidencia ni en los instrumentos ni en las planificaciones. Esto da cuenta, que las docentes parten desde un enfoque tradicional, y que conocen los distintos tipos de evaluación sin embargo se les dificulta la aplicación de los mismos.
- En cuanto a la correspondencia que debe existir entre las estrategias e instrumentos de evaluación con los objetivos e indicadores de aprendizajes se evidencio en un gran porcentaje de los documentos entregados por los docentes que no hay una convergencia entre estos elementos lo que dificulta saber con exactitud cuál es el nivel de competencia comunicativa que poseen los estudiantes.

- En cuanto a los resultados de las pruebas a los estudiantes podemos concluir que a pesar de haber cursado entre seis o siete años de estudios y haber culminado un nivel educativo los estudiantes no tienen consolidado las competencias comunicativas pudiéndolo ubicar en un nivel inicial en cuanto a la velocidad lectora base de la comprensión oral y escrita y lo mismo ocurre con la expresión escrita.

A partir de los hallazgos surgen nuevas interrogantes que están en función de las decisiones pedagógicas que toman los docentes con respecto a los procesos evaluativos que están en su discurso, los incorporados en sus planificaciones y los que se vivencian en la práctica. Ante esto, se hace necesario saber cuáles son las reales causas que influyen en la lenta o nula implementación de prácticas evaluativas que se basen en un enfoque por competencia, focalizado en la evaluación auténtica de los aprendizajes.

En este sentido, podrían desarrollarse estudios a mayor escala, con otros instrumentos de recogida de datos, quizás incorporando la observación de clases para ver en el contexto real del trabajo de los docentes, y descubrir los factores que influyen en sus decisiones.

## **RECOMENDACIONES**

Una vez concluido el estudio se presentan las siguientes recomendaciones:

- Se hace necesario una revisión y actualización de los programas de las asignaturas que integran el currículo de la Educación Básica General panameña.
- Que los centros de formación docente apliquen estrategias evaluativas que le permitan asegurarse que los docentes que egresan de cada uno de los cursos de formación pedagógica realmente reúnen las competencias que se desea desarrollar en ellos.
- Desarrollar una guía de planificación y evaluación educativa para cada uno de los niveles educativos del sistema.
- Fortalecer las competencias profesionales de los docentes en las áreas de planificación y evaluación de los aprendizajes a través de la capacitación mediante seminarios/cursos de reforzamiento para una mejor comprensión, aplicación y análisis de los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje desde las universidades y el Ministerio de Educación.
- Crear comunidades de aprendizajes donde los docentes puedan compartir experiencias de buenas prácticas tendientes a mejorar la calidad de su quehacer educativo.
- Brindar acompañamiento y asesoramiento técnico a los docentes en ejercicio de todas las escuelas del país no solo a las de las áreas urbanas.

## **CAPÍTULO 5 PROPUESTA**

### **GUÍA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES FUNDAMENTALES DE ESPAÑOL PARA LOS GRADOS 1° A 6°**



## Contenido

### CAPÍTULO 5

#### PROPUESTA

### GUÍA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE ESPAÑOL PARA LOS GRADOS 1° A 6°

#### INTRODUCCIÓN

#### OBJETIVOS DE LA GUÍA

### SESIÓN 1

#### CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

- 1.1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
- 1.2. CONSTRUCCIÓN DE UNA DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
- 1.3. PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.
- 1.4. FASES DE LA EVALUACIÓN
  - 1.4.1 ..... Planificación de la evaluación.
  - 1.4.2 ..... Recogida y selección de información.
  - 1.4.3 ..... Interpretación y valoración de la información.
  - 1.4.4 ..... Comunicación de los resultados.

### SESIÓN 2

#### ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

- 2.1. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN
  - 2.1.1 ..... Evaluación diagnóstica
    - 2.1.1.1. Estrategias de evaluación función diagnóstica
    - 2.1.1.2. Características de la evaluación diagnóstica
    - 2.1.1.3. Estrategias para indagar sobre conocimientos previos.
    - 2.1.1.4. Estrategias e instrumentos para evaluar la construcción del significado antes de la lectura
  - 2.1.2. Evaluación de proceso o formativa
    - ..... 2.1.
- 2.1. La finalidad principal de la evaluación formativa es
  - 2.1.2.2. La evaluación con función formativa.
  - 2.1.2.3. Estrategias para la evaluación formativa
  - 2.1.2.4. Procedimientos para evaluar la construcción del significado durante la lectura.
  - 2.1.2.5. Herramientas para realimentar efectivamente

## INTRODUCCIÓN

Una de las dificultades que con mayor frecuencia se presenta en los centros educativos para implementar un proceso sistemático de evaluación de los aprendizajes, radica en la falta de una cultura de la evaluación entre los actores del proceso educativo, (estudiantes, docentes y directivos), lo que conduce a prácticas evaluativas que no son congruentes con el enfoque, propósitos y objetivos del modelo educativo propuesto, o bien son escasos o superficiales. Tales prácticas ocurren en gran medida por la carencia de bases teóricas y técnicas en algunas de las fases del proceso evaluativo como lo son: la planeación, el diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación; el análisis de la información, o la interpretación y el uso de los resultados. Estas carencias se ven reflejadas en la emisión de juicios de valor muchas veces, subjetivos, superficiales o sesgados que impactan de manera negativa en los estudiantes. Estas prácticas evaluativas no resultan útiles para la toma de decisiones que tienen que llevar a cabo los diferentes actores en los distintos momentos del proceso educativo.

En este documento se presenta información pertinente para que los docentes de los centros educativos que participaron en el estudio, encuentren una guía práctica que contribuya al desarrollo de las competencias necesarias para llevar a cabo una evaluación del aprendizaje eficiente y eficaz y que sea congruente con los enfoques actuales de la educación basada en competencias, y útil para reorientar su intervención. Inicia con un breve marco teórico acerca del concepto de evaluación y algunos principios que la sustentan, así como las dimensiones con base en las cuales se ha desarrollado una clasificación o tipología de la evaluación, aspectos que serán de utilidad como sustento a una práctica educativa más congruente y eficaz. También se abordan aspectos metodológicos necesarios para la planeación de la evaluación del aprendizaje, el diseño y elaboración de los instrumentos y

técnicas para la recogida de información y algunas reflexiones acerca del análisis e interpretación de la información para garantizar que la emisión de juicios de valor sea válida y por lo tanto útil para la mejora del proceso educativo.

## **OBJETIVOS DE LA GUÍA**

Con este guía, se busca que los docentes:

- Revisen críticamente sus concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, a partir de sus actuales prácticas en el aula y la de otros docentes.
- Comprendan que la evaluación sirve para ayudar a aprender. Por ello es continua y promotora de metacognición.
- Incorporen a su práctica de la asignatura de español, diferentes estrategias evaluativas y sus posibles usos en el proceso de aprendizaje.
- Utilicen los resultados de las evaluaciones de los estudiantes para analizar qué están comprendiendo verdaderamente en cada tema y, a partir de ello, se autoevalúen y que realicen ajustes a sus clases.

## **SESIÓN 1**

### **CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

## 1.1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Analicemos el siguiente episodio que se asemeja a la realidad que experimentan los docentes de nuestra región:

### Una escena posible

Son las diez de la mañana de un miércoles cualquiera en una escuela, los docentes van entrando al salón de maestros para iniciar una reunión de trabajo. Sería un miércoles cualquiera si no fuera porque se aproxima el fin del año escolar. Ya se sabe, estos últimos días son siempre especiales: se incrementa el ritmo de trabajo, hay más prisa y tensiones. También aflora el cansancio acumulado durante todo el año y resulta inevitable la saturación de exámenes, notas, informes, trabajos, proyectos, etc... Se nota cierta mezcla de disgusto y desazón.

– ¿Y si no existieran las evaluaciones? –pregunta una docente de español mientras se deja caer en una silla.

– ¡Cómo cambiaría todo!... nos dedicaríamos solo a enseñar, que de hecho es lo nuestro, ¿no les parece? Podríamos emplear el tiempo en otras cosas, porque siempre nos falta tiempo, ¡al menos a mí! –responde otra profesora responsable del área de Matemática.

– Es cierto, si no fuera por la cantidad de pruebas y observaciones que hacemos podríamos desarrollar más los contenidos y no tendríamos la sensación de ir siempre contrarreloj. Además, no sé ustedes, pero yo después del primer trimestre ya sé cómo terminarán la mayoría de mis alumnos –comenta una tercera docente.

– Estoy de acuerdo, tanto control, tanto control, resulta exasperante. Pero suprimir las evaluaciones... eso es soñar.

– No sé qué decirles, creo que depende mucho de cómo se lo tome uno, de cómo se organice; creo que la evaluación podría servirnos mucho a nosotros como docentes porque...

– Tú leíste mucho sobre el tema –le interrumpe la docente de matemática– pero el asunto es complicado, hace tiempo que hablamos sobre el tema y no encontramos una solución que nos convenza a todos, en todas las áreas...

Con mucha frecuencia las discusiones sobre la pertinencia o la utilidad de los procesos de evaluación en el ámbito del sistema educativo se basan en un conjunto de significados que simultáneamente le son atribuidos a la evaluación y en ello se origina la consecuente disparidad de criterios.

Tomado y adaptado de: Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo Ministerio de Educación, República de Chile

### **1.1.1. Los significados más frecuentes:**

Con mucha frecuencia las discusiones sobre la pertinencia o la utilidad de los procesos de evaluación en el ámbito del sistema educativo se basan en un conjunto de significados que simultáneamente le son atribuidos a la evaluación y en ello se origina la consecuente disparidad de criterios.

En la escena referida en el punto anterior, vemos cómo se ponen de manifiesto algunas de las ideas con que se asocia la evaluación, las críticas habituales y sus aspectos más objetables.

- Se destacan las opiniones que asocian la evaluación a los exámenes y estos últimos son considerados un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza conservadora y autoritaria que produce secuelas negativas en el desarrollo de los estudiantes.
- La emisión de juicios de valor sobre los estudiantes y sobre la calidad de sus tareas se suelen basar en una información muy elemental, es decir, que la tendencia en la práctica evaluadora es la de reducir el espectro de las informaciones y, por lo tanto, sobre simplificar los juicios de valor.
- Con frecuencia los instrumentos de evaluación se usan con fines diferentes para los que fueron diseñados, por ejemplo cuando se administran altas calificaciones como premios y las bajas calificaciones como castigo, convirtiéndolas así en un instrumento de control disciplinario o similar.
- Se observa un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación atribuible a múltiples causas, como la burocracia escolar, la presión del tiempo, cierta inercia y rutina consolidada alrededor de la práctica de la evaluación más tradicional.
- Existe una tendencia fuerte a identificar evaluación con la calificación, lo que manifiesta una vez más el deterioro del concepto mismo de evaluación educativa.

- Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan, se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces reducida a la memorización lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucradas en el aprendizaje que, por lo tanto, debieran ser objeto de evaluación.
- Los significados más frecuentemente asociados con la evaluación son las ideas relativas a:

El control externo.

La función penalizadora

El cálculo del valor de una cosa.

La calificación.

El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Estas ideas relacionadas con la calificación propia del ámbito escolar han ido permeando la definición de evaluación en su sentido más amplio y, a su vez, han contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora.

Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos, definiendo el sentido de la orientación de tales acciones.

De este modo, a pesar de la afirmación sobre la necesidad de la evaluación como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación. Esto se manifiesta en escenas que a diario se repiten y que reafirman esta percepción generalizada de la evaluación como un requisito formal con escaso o nulo valor pedagógico.

## 1.2. CONSTRUCCIÓN DE UNA DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En el proceso de construcción de una definición de evaluación que resulte más comprensiva es posible enumerar una serie de características que siempre están presentes en un proceso de evaluación y que sin duda amplían el horizonte de su aplicación.

En primer lugar se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información, y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria, sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter realimentador, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc. En síntesis, es posible afirmar que en todo proceso de evaluación reconocemos la presencia de ciertos componentes:

▪ **Búsqueda de indicadores.** Ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituye los indicadores visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. En este sentido siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación, finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicadores que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicadores. Por ejemplo la indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de estudiantes requiere de la búsqueda de indicadores o de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.



▪ **Forma de registro y análisis.** A través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicadores, este conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este sentido resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario, ya que en todos los casos se cuenta con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.

▪ **Criterios.** Un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios, es decir, de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Este es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y, a la vez, más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en la cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte, se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios, con lo cual toda acción de evaluación resulta estéril, ya que solo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio, pero no resulta factible realizar un análisis comparativo. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, es decir, quién y cómo se definen estos criterios. Esto se incrementa, teniendo en cuenta lo que se planteaba inicialmente de la débil cultura evaluativa de nuestra práctica pedagógica

▪ **Juicio de valor.** Íntimamente vinculado con el anterior, pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor. Este es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente, por lo que tanto la búsqueda de indicadores, las diferentes formas de registro y análisis, y la construcción de criterios estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor.

▪ **Toma de decisiones.** Por último, la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y lo que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones. Este es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes los demandan. Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inactividad y, por lo tanto, los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son el/los propósitos o finalidades que se persigue con la evaluación propuesta.

Teniendo en cuenta lo antedicho resulta oportuna, en términos generales, la definición propuesta por T. Tenbrink:

*“Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones”.*

### **1.3. PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.**

Según Assessment Reform Group, “Assessment for Learning: 10 principles” (2005), traducido por Ministerio de Educación, República de Chile, la evaluación debe fundamentarse en diez principios que se detallan a continuación:

▪ **Es parte de una planificación efectiva.** La planificación de un docente debe proporcionar oportunidades tanto al estudiante como a sí mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas de aprendizaje. La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los estudiantes comprenden las metas de aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos. También se debe planear cómo los estudiantes recibirán la

realimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aún más.

- **Se centra en cómo aprenden los estudiantes.** Cuando el docente planifica la evaluación y cuando él o ella y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, deben todos tener en mente el aprendizaje como proceso. Poco a poco los estudiantes deben ir tomando más conciencia sobre cómo aprenden, a fin de que su conocimiento de los cómo aprender sea igual a su conocimiento de qué tienen que aprender.

- **Es central a la actividad en aula.** Muchas de las actividades comunes y corrientes que ocurren en el salón de clases pueden ser descritas como evaluación. Las actividades y las preguntas impulsan a los estudiantes a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades; lo que dicen y hacen los estudiantes es observado e interpretado, y entonces el docente se forma un juicio sobre cómo mejorar y profundizar el aprendizaje. Estos procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria del salón de clases, e involucran a docentes y estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación.

- **Es una destreza profesional docente clave.** Los docentes necesitan saber cómo planificar la evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje, realimentar a los estudiantes, y apoyarlos en la autoevaluación. Por ende, la evaluación vista de esta manera debe ser parte integral de la formación inicial de los docentes y de su perfeccionamiento durante el transcurso de su carrera profesional.

- **Genera impacto emocional.** Los docentes deben ser conscientes del impacto que sus comentarios escritos y verbales (no solo las notas) generan en sus estudiantes, en la confianza que tienen acerca de sus capacidades y en su entusiasmo por aprender. Por todo lo anterior, los comentarios más constructivos son los que están enfocados en el trabajo y no en la persona que lo elaboró.

- **Incide en la motivación del aprendiz.** Una evaluación que enfatiza el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos) promueve la motivación. Por el contrario, la comparación entre estudiantes y sobre todo entre los más y menos exitosos rara vez ayuda a la motivación de aquellos menos aventajados. De hecho, puede llevarlos a retraerse aún más, porque a través de la realimentación se les ha hecho sentir que en definitiva no son buenos.

- **Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.** Para dar lugar a un aprendizaje efectivo, los estudiantes necesitan comprender en qué consisten las metas del aprendizaje y querer lograrlas. Esta comprensión y compromiso de parte de ellos hacia su propio aprendizaje surge solo cuando han tenido alguna participación en la determinación de las metas y en la definición de los criterios que serán utilizados para evaluar su progreso hacia ellas. La comunicación clara de los criterios de evaluación implica formularlos en términos que los estudiantes puedan entender, facilitar ejemplos que los ilustran, y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación a fin de que los mismos estudiantes se apropien de ellos.

- **Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.** Los estudiantes necesitan información y orientación para poder planificar los siguientes pasos en su aprendizaje. Los docentes debieran identificar las fortalezas del aprendizaje de cada estudiante y sugerir cómo desarrollarlas aún más; ser claros y constructivos respecto a eventuales debilidades y las formas en que podrían enfrentarse; proveer oportunidades para que los estudiantes mejoren su trabajo.

- **Estimula la autoevaluación.** Los estudiantes que cumplen con estas características identifican habilidades nuevas que necesitan desarrollar y luego las pueden aplicar en conjunto con nuevos conocimientos y mejores comprensiones. Son también auto-reflexivos, e identifican los próximos pasos para progresar. Una parte importante del trabajo del docente

es incentivar a los estudiantes a que se autoevalúen, con el fin de que a través del tiempo también sean responsables de su propio aprendizaje.

▪ **Reconoce todos los logros.** La evaluación debe potenciar los mayores logros de todos los estudiantes al desarrollar al máximo sus capacidades independientemente del punto de partida; debe también reconocer el esfuerzo que estos logros significaron. En un mundo ideal, al tener claridad sobre lo que constituye un desempeño excelente y descripciones de los niveles de logro para alcanzarlo, y recibir realimentación con ideas concretas sobre qué hacer para avanzar, todos los estudiantes se benefician.



### **Actividad Individual:**

A continuación se le presentan algunas preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

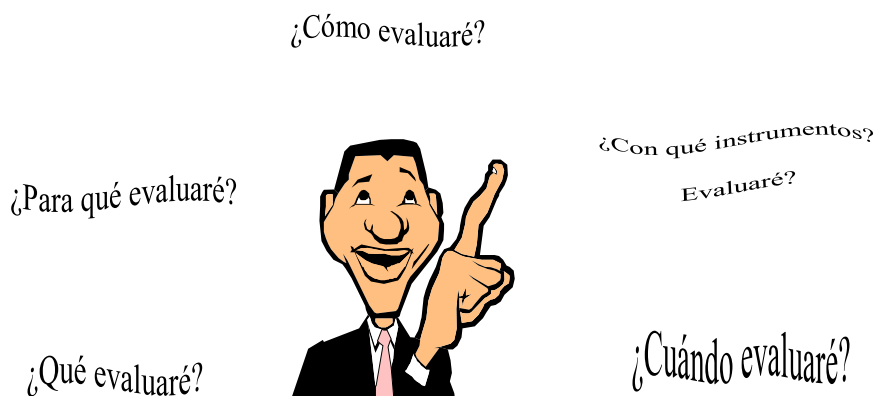
- *¿Cuáles son las razones que, según la autora, fundamentan el juicio de que “la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación”?*
- *¿Hasta qué punto esta crítica podría hacerse extensiva a su escuela?*
- *¿Qué tipo de acciones podrían ser realizadas en su aula y en su escuela para mejorar la situación?*
- *¿Hasta qué punto está de acuerdo con los diez principios explicados en este artículo?*
- *¿Cuáles son los principios que, a su juicio, requieren un mayor grado de precisión?*
- *¿Cuáles son los principios que, según su experiencia profesional, serán los más fáciles/difíciles de poner en práctica? ¿Por qué?*
- *¿Qué obstáculos habría que superar para lograr su implementación?*

## 1.4. FASES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación se caracteriza por ser sistemática y es, precisamente, en este apartado donde detallamos más el asunto. Toda evaluación auténtica y responsable debe preverse desde el momento mismo de la planificación didáctica, cuando el docente establece los indicadores para cada capacidad y actitud. El proceso de evaluación comprende las siguientes etapas:

### 1.4.1 Planificación de la evaluación.

Planificar la evaluación implica esencialmente dar respuesta a las siguientes interrogantes: qué, para qué, cómo y cuándo se evaluará y con qué instrumentos.



En la siguiente tabla intentamos dar respuesta a cada una de estas preguntas:

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>¿Qué evaluaré?</b>      | Se trata de seleccionar qué capacidades y qué actitudes evaluaremos durante una secuencia didáctica o sesión de aprendizaje, en función de las intenciones de enseñanza.  |
| <b>¿Para qué evaluaré?</b> | <p>Precisamos para qué nos servirá la información que recojamos: para detectar el estado inicial de los estudiantes, para regular el proceso, para determinar el nivel de desarrollo alcanzado en alguna capacidad, etc.</p> <p>Seleccionamos las técnicas y procedimientos</p> |

|                        |   |
|------------------------|---|
| ¿Cómo evaluaré?        | más adecuados para evaluar las capacidades, conocimientos y actitudes, considerando además los propósitos que se persigue al evaluar.   |
| ¿Con qué instrumentos? | Seleccionamos e indicamos los instrumentos más adecuados. Los indicadores de evaluación son un referente importante para optar por uno u otro instrumento.                                |
| ¿Cuándo evaluaré?      | Precisamos el momento en que se realizará la aplicación de los instrumentos. Esto no quita que se pueda recoger información en cualquier momento, a partir de actividades no programadas. |

**1.4.2. Recogida y selección de información:** La obtención de información sobre los aprendizajes de los estudiantes, se realiza mediante técnicas formales, semiformales o no formales. De toda la información obtenida se deberá seleccionar la que resulte más confiable y significativa.

La información es más confiable cuando procede de la aplicación sistemática de técnicas e instrumentos y no del simple azar. Será preferible, por ejemplo, los datos provenientes de una lista de cotejo antes que los derivados de una observación improvisada. Por otra parte, la información es significativa si se refiere a aspectos relevantes de los aprendizajes.

**1.1.1. Interpretación y valoración de la información:** Se realiza en términos del grado de desarrollo de los aprendizajes establecidos en cada área. Se trata de encontrar sentido a los resultados de la evaluación, determinar si son coherentes o no con los propósitos planteados (y sobre todo con los rendimientos anteriores de los estudiantes) y emitir un juicio de valor.

En la interpretación de los resultados también se considera las reales posibilidades de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, la regularidad demostrada, etc., porque ello determina el mayor o menor desarrollo de las capacidades y actitudes. Esta es la base para una valoración justa de los resultados.

Valoramos los resultados cuando les otorgamos algún código representativo que comunica lo que el estudiante fue capaz de realizar. Hay diferentes escalas de valoración: numéricas, literales o gráficas. Pero, también se puede emplear un estilo descriptivo del estado en que se encuentra el aprendizaje de los estudiantes.

**2.4.3. Comunicación de los resultados:** Esto significa que se analiza y se dialoga acerca del proceso educativo con la participación de los estudiantes, docentes y de los padres de familia, de tal manera que los resultados de la evaluación son conocidos por todos los interesados. Así, todos se involucran en el proceso y los resultados son más significativos.

Los instrumentos empleados para la comunicación de los resultados son los registros auxiliares del docente, los registros de evaluación y los boletines de información al padre de familia.

**1.4.5. Toma de decisiones:** Los resultados de la evaluación deben llevarnos a aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de aprendizaje. Esto implica volver sobre lo actuado para atender aquellos aspectos que requieran readecuaciones, profundización, refuerzo o recuperación. Las deficiencias que se produzcan pueden provenir tanto de las estrategias empleadas por el docente como de la propia evaluación. Para una adecuada toma de decisiones, se debe realizar un análisis de los resultados obtenidos, aplicando la media, la moda, la desviación estándar, entre otras medidas de tendencia central o de dispersión.





### **Actividad Grupal 1:**

A continuación se le presentan tres situaciones de evaluación. Identifique en ellas, las tres etapas esenciales del proceso evaluativo

#### **1ª. Situación:**

##### **Evaluación en un curso de valores**

En una escuela de la ciudad, el profesor imparte dos veces por semana una clase o vivencia relacionada con *los valores en la cultura indígena*. Este profesor desea, luego de tres meses de actividades, conocer en qué medida ha sido beneficioso las enseñanzas para sus estudiantes.

Para ello consulta su planificación y verifica cuáles han sido los objetivos que ha desarrollado durante el lapso señalado. Decide hacer la evaluación de la forma siguiente: prepara una actividad dinámica para observar el comportamiento de los y las estudiantes.

Hace anotaciones acerca del comportamiento de cada estudiante.

Al mismo tiempo prepara un sencillo instrumento de cinco preguntas para que cada estudiante señale lo que le ha parecido la clase durante este tiempo. Finalmente, va entrevistando brevemente a cada estudiante para indagar si han asimilado las conductas y qué piensan de dicho proceso.

Posteriormente, ordena y clasifica los datos obtenidos, tabulándolos con posterioridad. Al analizarlos nota que en su gran mayoría su grupo está satisfecho y que dan buenas razones que ayudan a pensar que les está sirviendo para aplicarlo en su vida. Toma la decisión de continuar con el curso y ampliarlo por una hora semanal más.

## 2ª. Situación:

### Evaluación en la clase de matemática

La profesora Francisca imparte clase de Matemática en 4° grado. Según su planificación en el primer mes de trabajo, sus estudiantes deberían ser capaces de descomponer cantidades en unidades, decenas, centenas, etc. Por ello ha preparado tantas hojas como estudiantes tiene y en cada una ha pegado diferentes cantidades tomadas de los periódicos locales. Cada estudiante sostiene su papel sin mostrarlo a los demás y cuando ella los nombra, pasan al frente y les pregunta el valor posicional de dos o tres cifras distintas.

Luego de ordenar sus datos, nota que más de la mitad de estudiantes han fallado en dos de tres respuestas. Piensa que probablemente no le han entendido y cree necesario cambiar la forma de explicarlo. Incluso cree que es necesario hacerlo un poco más práctico.

La siguiente semana se dedicará a esto.

## 3ª. Situación:

### Evalutando actividades formativas

El director de una escuela reúne a los padres y madres de familia una vez al mes para darles a conocer aspectos señalados por los docentes, para enriquecerles en su formación y que de esa manera puedan ayudar a sus hijos e hijas y establecer un intercambio educativo. Luego de finalizada la sesión, les entrega una hoja de papel para que escriban, por un lado dos aspectos que les haya gustado de la actividad y, por el otro lado de la hoja, dos aspectos que les haya parecido negativos o que no les haya gustado.

Reúne los datos, los ordena y al tabularlos descubre que se quejan del volumen de su voz. La mitad aproximadamente dice que no oyen o que se les dificulta oír. Decide que para la próxima reunión hablará más fuerte y se movilizará entre las personas, en vez de estar sólo al frente.

}

## **SESIÓN 2**

### **ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

## 2.1. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

¿Cuáles son las funciones primordiales de la evaluación de los aprendizajes?



Funciones de la evaluación:

La evaluación de los aprendizajes cumple tres funciones:

1

Proporciona los antecedentes para que cada estudiante comience el proceso de enseñanza aprendizaje en el momento más adecuado, de modo que pueda iniciar con éxito los nuevos aprendizajes. Sirve también para identificar las causas de las deficiencias reiteradas en el logro del aprendizaje.

2

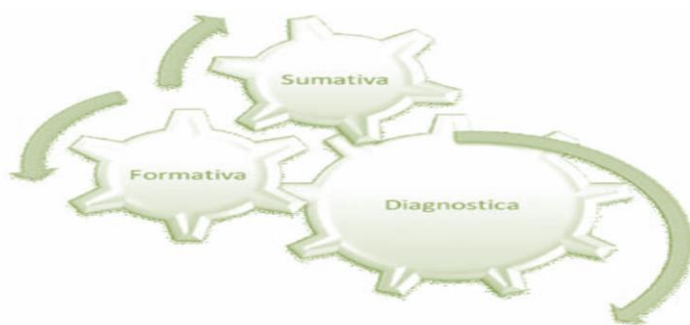
Mejora el proceso de enseñanza aprendizaje realizando la realimentación del mismo.

3

Identifica el grado de aprendizaje del estudiante en cierto tiempo del proceso educativo, con el fin de calificar y decidir la promoción.

La distinción de estas funciones permite comprender que el proceso de evaluación no tiene por qué responder exclusivamente en decisiones ligadas a actos como la promoción o la certificación. La vinculación automática de la evaluación de los aprendizajes a las Notas o calificaciones, que con tanta frecuencia se ha producido en el ámbito institucional, supone olvidar la vertiente fundamental de la evaluación en cuanto a su función formativa que consiste en ayudar a progresar los estudiantes en sus aprendizajes.

Estas tres funciones de la evaluación están estrechamente relacionadas entre sí.



### **2.1.1. Evaluación diagnóstica**

La evaluación diagnóstica es un conjunto de actividades que se realiza para explorar y establecer el nivel de preparación, los intereses y expectativas de los estudiantes, al inicio de cada nivel escolar y cada unidad o tema de aprendizaje, para la planificación del proceso educativo.

La evaluación inicial diagnóstica, llamada también la evaluación cero por ser el punto de partida, se sitúa al comienzo del curso y sirve para conocer el estado de la *situación escolar y personal* de los estudiantes, y poder determinar un adecuado planteamiento de desarrollo curricular personalizado.

Su finalidad es doble:

- 1 Por una parte, conocer a la persona, al estudiante. Se trata de recabar datos acerca de su situación personal, familiar, de conocer su historial académico y su evolución en el o los centros educativos anteriores. Se trata también de obtener datos acerca de sus capacidades intelectuales, de su grado de madurez, de sus dificultades y sobre todo de sus posibilidades.
- 2 Además, la evaluación inicial-diagnóstica se plantea como objetivo, el determinar el nivel de conocimiento que posee el estudiante en los diferentes contenidos que conforman el programa escolar en la que se encuentre.

El conocimiento de todos esos datos debe permitir al docente diseñar el modelo de actuación, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa concreta, es decir, orientar inicialmente el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Es aquí precisamente donde se pone de manifiesto la función diagnóstica de la evaluación inicial, al permitir el inicio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza con un conocimiento previo adecuado, tanto de las características personales de cada estudiante, como de su nivel de conocimientos en las diversas asignaturas. Este diseño adaptativo permite, mediante la personalización del proceso, prevenir posibles actitudes negativas o de rechazo.

Como se indicó anteriormente, la evaluación con propósito diagnóstico le permite al docente determinar las habilidades y destrezas de los estudiantes en las diferentes áreas del aprendizaje. Con base en lo anterior, el docente en la medición pedagógica, procura que cada uno tenga, en la medida de lo posible, experiencias significativas de aprendizaje. Esto le

permitirá obtener información en aspectos relevantes como: nivel de logro en los objetivos, conocimientos previos requeridos para el inicio de los nuevos aprendizaje, actitud hacia la asignatura, grado de dominio que posee el estudiante de aquellos contenidos necesarios para adquirir nuevos aprendizajes, aspectos de naturaleza socio afectivos; psicomotores y en otras áreas que no son netamente los académicos, pero que de la misma forma intervienen en el desarrollo humano. Así por ejemplo, si se detecta que un estudiante presenta dificultad en el área de comprensión oral y escrita, el docente debe considerar la información recopilada en el diagnóstico, para la elaboración del planeamiento didáctico y la selección de las estrategias metodológicas acorde con las necesidades educativas de los estudiantes, con el propósito de favorecer espacios que permitan el desarrollo de las destrezas, las habilidades y los conocimientos necesarios para continuar con éxito el proceso de aprendizaje.

Es este sentido, la evaluación diagnóstica ofrece información relevante del desempeño del estudiante, al inicio o durante el proceso enseñanza y aprendizaje, de un objetivo, tema o contenido relacionado con:

- Los conocimientos previos que posee el estudiante.
- Las experiencias de aprendizaje que el estudiante tuvo anteriormente.
- El nivel de competencias que tiene individualmente y las que tiene con la ayuda de sus compañeros y profesores.
- Nivel de conocimiento conceptual, práctico y social que tiene actualmente sobre diferentes áreas para desarrollar a partir de ahí estrategias de aprendizaje.
- El autoconocimiento y la autonomía que el estudiante posee relacionada con su aprendizaje.

Además, permite detectar las necesidades educativas especiales y el talento en determinadas áreas del saber, indagar los motivos por los cuales un estudiante tiene dificultad para adquirir y aplicar los conocimientos.

El Cuadro A presenta algunas interrogantes que se pueden considerar en el momento de realizar el diagnóstico del estudiante.

### Interrogantes para recopilar información en el proceso diagnóstico

| Fortalezas  | Debilidades  | Estrategias Metodológicas   |
|---|--|---|
| <p>¿Cuáles son los conocimientos previos que posee el estudiante?</p> <p>¿Cuál es el nivel de conocimiento que posee en cada asignatura?</p> <p>¿Cuáles son los intereses actuales?</p> <p>¿Se logró determinar su estilo de aprendizaje?</p> <p>¿Cuál es el nivel que posee en cada asignatura?</p> <p>¿Cuál es su actitud hacia la asignatura?</p> <p>¿En cuáles áreas puede dar apoyo a sus compañeros?</p> <p>¿Cuál es el nivel de rendimiento del estudiante en relación con la jerarquía de objetivos que se proponen en el programa de estudios?</p> | <p>¿Por qué el estudiante no logra los objetivos propuestos?</p> <p>¿Cuál es la situación que se plantea?</p> <p>¿Se evidencian problemas de aprendizaje en los estudiantes? ¿Cuáles?</p> <p>¿Las estrategias metodológicas responden a la edad de los estudiantes?</p> <p>¿Cuál es el nivel real de conocimiento de los estudiantes sobre los temas propuestos, en el punto de partida, para realizar la programación y planeamiento didáctico, según el nivel en que se encuentra?</p> | <p>¿Cuáles actividades son las adecuadas para guiar al estudiante en el alcance de los aprendizajes y el máximo de sus habilidades?</p> |



#### **Actividad Individual:**

Recuerde y anote:

**Recuerde** experiencias vividas dentro del salón de clases al momento de efectuar una evaluación diagnóstica. ¿En qué momentos la lleva a cabo?, ¿y de qué manera la efectúa?



---

---

---

---

---

---

Ahora que se ha establecido el propósito de este tipo de evaluación, que consiste en adecuar la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje a las necesidades de los estudiantes, de la comunidad y del establecimiento. Observe ejemplos que describen algunas estrategias de la evaluación en su función diagnóstica:

#### **2.1.1.1. Estrategias de evaluación función diagnóstica**

Las técnicas e instrumentos para llevar a cabo la evaluación inicial-diagnóstica, aunque no hay clasificaciones conocidas, estas deberán servir para dar respuesta a la doble finalidad con que se plantea dicha evaluación. No hay que olvidar que la función diagnóstica de la evaluación inicial permite realizar una exploración del estado de la situación o de necesidades que nos aporte datos referidos al estudiante en general, cuya finalidad es orientar el proceso de aprendizaje que va a iniciar. Para ello es necesario utilizar técnicas e instrumentos de evaluación que permitan conocer ***cómo son*** y ***qué saben*** los estudiantes antes de iniciarse el nuevo curso. No solo no debe interesar los aspectos deficitarios del alumno, sino también sus puntos fuertes y sus potencialidades

**1.** Para conocer cómo es cada alumno, aparte de que necesitaremos revisar su expediente académico para analizar su proceso hasta ese momento, cursos repetidos, calificaciones en asignaturas cursadas, etc., sería muy conveniente utilizar algún instrumento como alguna ficha o cuestionario que nos proporcionase información suficiente acerca de lo que queremos conocer de él mediante una exploración en los ámbitos, personal, familiar y

escolar (capacidades intelectuales, grado de madurez, nivel de motivación, hábitos de estudio, actitud ante el estudio, nivel de adaptación o integración social, posibles dificultades en asignaturas concretas, etc.).

Las áreas preferentes de exploración diagnóstica deben estar en función de las distintas etapas educativas, seguidamente se presentan un listado de las áreas por nivel que deben ser exploradas.

| Etapa                     | Nivel                            | Áreas preferentes de exploración  |
|---------------------------|----------------------------------|---|
| <b>EDUCACIÓN INICIAL</b>  | <b>(4 años)</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motricidad</li> <li>▪ Afectividad</li> <li>▪ Lenguaje</li> <li>▪ Socialización</li> <li>▪ Esquema corporal</li> <li>▪ Sensibilidad</li> </ul>  |
|                           | <b>Prescolar<br/>(5 años)</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aptitudes básicas para el aprendizaje escolar</li> <li>▪ Motricidad</li> <li>▪ Percepción</li> <li>▪ Lateralidad</li> <li>▪ Conceptos básicos</li> <li>▪ Inteligencia</li> <li>▪ Afectividad</li> <li>▪ Socialización</li> <li>▪ Lenguaje</li> </ul> |
| <b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b> | <b>1º, 2º, 3º<br/>(6-8 años)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad Intelectual</li> <li>▪ Atención</li> <li>▪ Socialización</li> <li>▪ Personalidad</li> <li>▪ Percepción</li> <li>▪ Aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo</li> </ul>  |
|                           | <b>4º, 5º<br/>(8-10)</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad intelectual</li> <li>▪ Aptitudes escolares</li> <li>▪ Atención</li> <li>▪ Memoria</li> <li>▪ Socialización</li> <li>▪ Personalidad</li> <li>▪ Aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo</li> </ul>                                    |
|                           | <b>6º<br/>(10-12)</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad intelectual</li> <li>▪ Aptitudes escolares</li> <li>▪ Atención</li> <li>▪ Memoria</li> <li>▪ Socialización</li> <li>▪ Percepción</li> <li>▪ Técnicas de estudio</li> <li>▪ Aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo</li> </ul>       |

**2. Para conocer qué sabe el alumno** de una asignatura concreta, o para determinar qué habilidades ha adquirido en cursos anteriores respecto a las estrategias de aprendizaje que necesita aplicar, es necesario plantear tareas individuales o colectivas que requieran utilizar conceptos o datos relativos a la materia a evaluar, o bien que exijan de la aplicación de estrategias adecuadas.

Para ello no es necesario aplicar pruebas complejas ni test específicos estandarizados, sino que basta con realizar un examen tradicional o con utilizar algunos cuestionarios diseñados por los docentes del mismo nivel, cuyo grado de dificultad esté referido a los contenidos básicos para poder iniciar los nuevos aprendizajes de esa asignatura; o simplemente realizar entrevistas a los estudiantes. Lo que sí es aconsejable es que la evaluación inicial no se reduzca a la simple aplicación de pruebas puntuales, sino que debería ser el resultado de un corto proceso que podría desarrollarse durante los primeros quince días del curso.

La información obtenida durante la evaluación inicial, no solo proporciona al docente una información imprescindible para ajustar lo programado a los conocimientos actuales del alumno, sino que al que más debe servir es al propio estudiante, en la medida en que le permite comprobar sus conocimientos previos en cada una de las asignaturas y, por tanto, poder ir comprobando su progreso en las mismas.

**2.1.1.2. Características de la evaluación diagnóstica.** La evaluación diagnóstica debe cumplir con las siguientes características:

- **No puede llevar nota:** porque se pierde la función diagnóstica de la evaluación. La nota tenderá a penalizar a los estudiantes, cuando lo que en realidad se busca es que den cuenta de lo que manejan al inicio de una unidad de aprendizaje. Sólo es posible calificar un estado de avance, cuando ya se ha llevado a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **No tiene por qué ser una prueba:** puede ser una actividad programada. Lo importante es que tengas muy clara la pauta de evaluación, porque sin ella no podrás sistematizar la información obtenida.
- **Puede ser individual o grupal:** dependiendo de si quieres tener una visión global o particular de tus estudiantes.
- **No es sólo información para el docente:** como toda evaluación debe ser devuelta a los estudiantes con tus observaciones para que ellos mismo puedan darse cuenta de su estado inicial ante los nuevos conocimientos y participen activamente en el proceso.

#### **2.1.1.3. Estrategias para indagar sobre conocimientos previos**

Las estrategias para indagar en los conocimientos previos contribuyen a iniciar las actividades en secuencia didáctica. Son importantes porque constituyen un recurso para la organización gráfica de los conocimientos explorados, algo muy útil para los estudiantes cuando tienen que tomar apuntes.

El aprendizaje significativo se favorece con los puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce (“el nivel de desarrollo real” vygotskyano) y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos (“zona de desarrollo próximo que conduce al nivel de desarrollo potencial). Estos puentes constituyen los organizadores previos, es decir, conceptos, ideas iniciales y material introductorio, los cuales se presentan como marco de referencia de los nuevos conceptos y relaciones.

La clave del aprendizaje significativo radica en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante. Por consiguiente, la eficacia de tal aprendizaje está en función de su carácter, y no en las técnicas memorísticas.

En este apartado se presentan algunas estrategias para indagar conocimientos previos, ya que son el punto de partida del docente para guiar su práctica educativa en la consecución de los alcances esperados.



## **LLUVIA DE IDEAS**

### **¿Qué es?**

Es una estrategia grupal que permite indagar u obtener información acerca de lo que un grupo conoce sobre un tema determinado. Es adecuada para generar ideas acerca de un tema específico o dar soluciones a un problema.

### **¿Cómo se realiza?**

- a) Se parte de una pregunta central acerca de un tema, una situación o problema.
- b) La participación de los estudiantes puede ser oral o escrita (se debe delimitar el número de intervenciones).
- c) Se exponen ideas, pero no se ahonda en justificaciones ni en su fundamento.
- d) Todas las ideas expresadas son válidas.
- e) El tiempo para llevar a cabo esta estrategia es breve: no más de quince minutos.

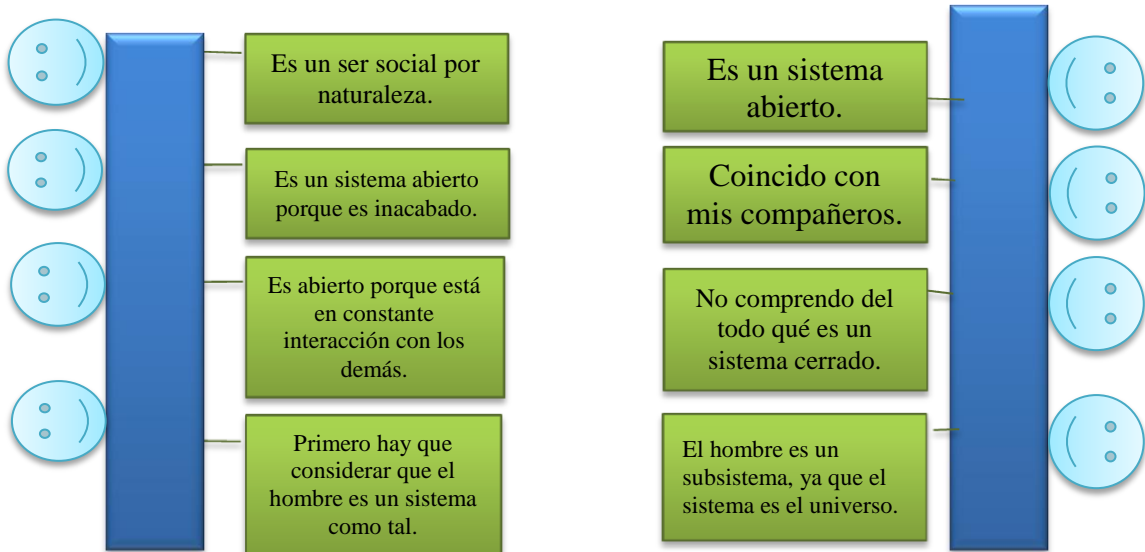
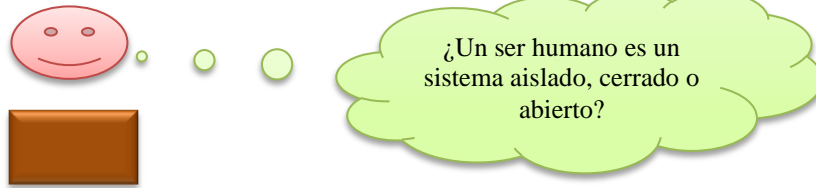
- f) Debe existir un moderador, quien debe anotar en el tablero las ideas expuestas y promover un ambiente de respeto, creatividad y relajación.
- g) Las ideas se analizan, valoran y organizan de acuerdo con la pregunta central.
- h) Después de haber indagado en las ideas previas de los participantes, es conveniente realizar una síntesis escrita de lo planteado.

**¿Para qué se utiliza?**

La técnica clásica de la lluvia de ideas permite:

- Indagar conocimientos previos
- Favorecer la recuperación de información Aclarar concepciones erróneas
- Resolver problemas
- Desarrollar la creatividad
- Obtener conclusiones grupales
- Propiciar
- Favorecer la creación de nuevos conocimiento
- una alta participación de los alumnos

## Ejemplo





### **¿Qué son?**

Las preguntas guías constituyen una estrategia que nos permite visualizar un tema de una manera global a través de una serie de interrogantes que ayudan a esclarecer el tema.

### **¿Cómo se aplican?**

- a. Se selección un tema.
- b. Se formulan preguntas. Se solicita a los estudiantes que las formulen, tomando en cuenta la representación siguiente.
- c. Las preguntas se contestan haciendo referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura.
- d. La utilización de un esquema es opcional.

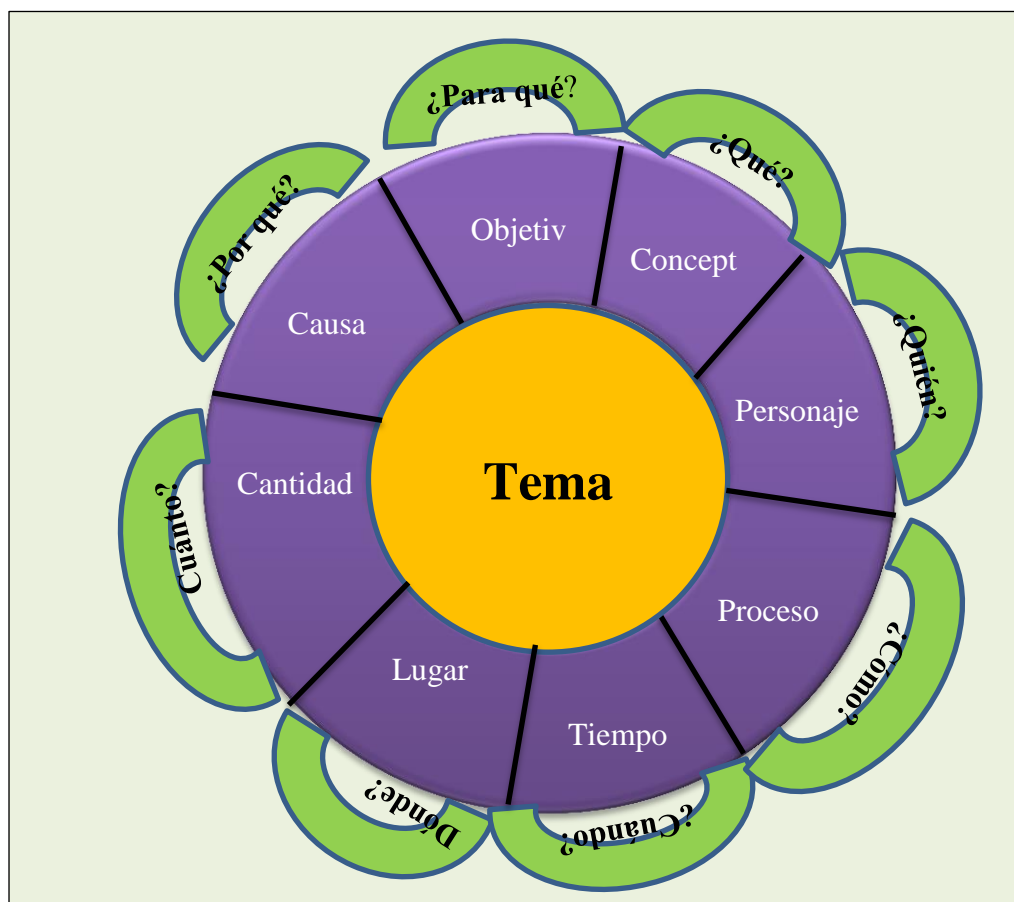
### **¿Para qué se utilizan?**

Las preguntas guías permiten:

- Identificar detalles
- Analizar conceptos
- Indagar conocimientos previos
- Planear un proyecto



El siguiente diagrama presenta las preguntas-guías más comunes:



#### 2.1.1.4. Estrategias e instrumentos para evaluar la construcción del significado antes de la lectura.

##### ■ Preguntas previas y formulación de hipótesis.

| Aspectos de la estructura del texto | Preguntas  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Referidos al escenario</b>       | ¿Dónde ocurrirá la historia?<br>¿En qué época transcurrirá?            |
| <b>Referidos a los personajes</b>   | ¿Cómo serán los personajes?  |
| <b>Referidos al problema</b>        | ¿De qué tratará la historia? ¿Qué problema enfrentarán los personajes? |
| <b>Referidos a la acción</b>        | ¿Qué hechos importantes ocurrirán?                                     |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Referidos a la resolución</b> | ¿Cómo se resolverá el problema?   |
| <b>Referidos al tema</b>         | ¿Qué intentará comunicarnos esta historia? ¿Qué lecciones podrán extraerse? |

▪ **Técnica CQA.**

| <b>C. ¿Qué sé sobre el tema?</b> | <b>Q. ¿Qué quisiera saber?</b> | <b>A. ¿Qué he aprendido?</b> |
|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
|                                  |                                |                              |

▪ **Guías de anticipación.**

| <b>Acuerdo /Desacuerdo</b> |   |
|----------------------------|---|
|                            | No existen diferencias entre un bosque nativo y una plantación  |
|                            | Las plantaciones no permiten el desarrollo de la flora y fauna asociada a determinadas especies de árboles. |
|                            | El bosque es más que solo un conjunto de árboles.   |
|                            | La tala del bosque nativo se justifica para el aprovechamiento económico de su madera.                      |

- **RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)**

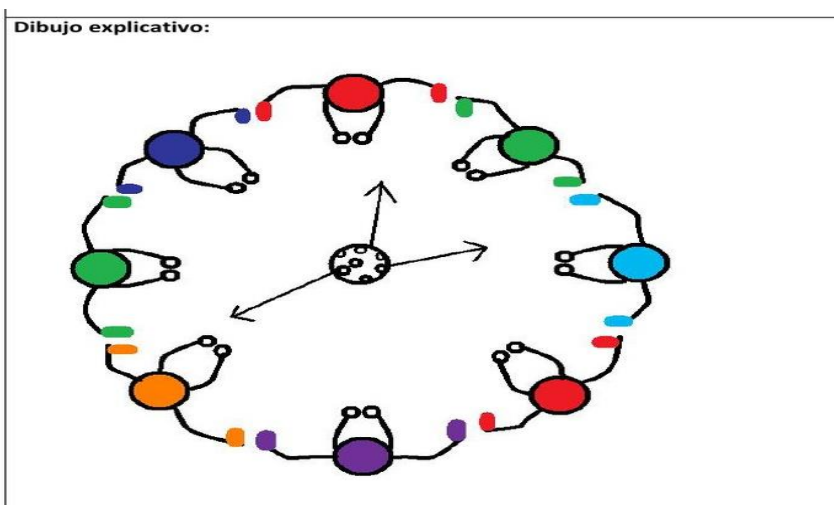
| RA. Respuesta anterior | P. Preguntas | RP. Respuesta posterior |
|------------------------|--------------|-------------------------|
|                        |              |                         |

- **La pelota preguntona**

Pasarse una pelota grande que lleva preguntas pegadas. Al parar contestarlas

Materiales: Una pelota grande por equipo (si el grupo es numeroso). Franjas de papel con preguntas. Éstas se adhieren a la pelota, de manera que las preguntas quedan ocultas a la vista de los jugadores. Cada pelota debe tener adheridas tantas preguntas como jugadores haya en el equipo. Una campana o un silbato para detener el juego.

Desarrollo: 1. Mientras entonan una canción, se hace correr la pelota de mano en mano. Cuando se escucha la señal (la campana o el silbato), la persona que tienen la pelota retira una de las preguntas, la lee en voz alta y responde. El juego continúa de la misma manera hasta que se acaban todas las preguntas. En caso de que la misma persona quede otra vez con la pelota, retira otra pregunta.





### **Actividad Grupal 2:**

A continuación se le presenta una situación. Analícela y comparta con sus colegas sus impresiones.

Cuando se critica algo, hay que tener buen cuidado de no caer con el tiempo en aquellas mismas acciones que se han criticado. Tal es el caso de Carlos quien de estudiante era acérrimo crítico de la profesora Blanca, a quien señalaba de *evaluadora medieval*. Esto se basaba en las actitudes de la docente, quien rodeaba sus actividades evaluativas de temor, tensión y frialdad.

Sin embargo, Carlos más tarde se hizo docente y casi inconscientemente empezó, en sus evaluaciones, a imitar a su profesora Blanca. Evaluaba al mejor estilo tradicional: pedía respuestas de memoria, fomentaba la repetición, regañaba mucho a sus estudiantes, el mínimo error era suficiente para anular una respuesta y se portaba frío e intratable con ellos, especialmente en las fechas de evaluación.

No le era fácil explicarse por qué actuaba así, pero poco a poco fue cayendo en la cuenta de que estaba imitando un modelo que creía había sido útil. No había tenido un buen curso de *evaluación*, y cedió a la tentación de imitar aquellos modelos que sin ser positivos, tienen suficiente fuerza para reproducirse.

Charles Beirne S.J., ex-vicepresidente académico de la Universidad Rafael Landívar, solía decir que: *no es lo mismo diez años de experiencia, que un año de experiencia repetida diez veces*. La experiencia puede hacer creer que algo que se puede mejorar está suficientemente bien hecho. De igual forma, la experiencia puede indicar lo que es más cómodo, pero no es

necesariamente lo mejor. Todo esto especialmente en el campo de la educación y por supuesto, en el de la evaluación.

Muchas actitudes en la vida se aprenden imitando modelos y se han hecho muy nuestras, casi sin pensarlo. En educación pasa lo mismo y muchas veces no se pueden erradicar o desterrar algunas prácticas, simplemente porque no se puede cambiar o no se sabe qué otra cosa hacer.

## ***PARA REFLEXIONAR***

- ¿Conoce usted o ha conocido un caso similar al planteado?*
- ¿Ha criticado usted a alguno de sus profesores por sus actitudes evaluativas?*
- ¿Cree usted que con la experiencia es suficiente para evaluar a los estudiantes que estén a su cargo?*
- ¿Es posible que se abra su mente a las experiencias de otras personas, especialmente de las que investigan en el campo de la evaluación?*

### 2.1.2. Evaluación de proceso o formativa

Es la que se realiza durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, razón por la cual se le considera parte integral de los mismos. Permite determinar las acciones para facilitar el desarrollo de las competencias propuestas. Informa y reorienta a los actores educativos sobre el accionar pedagógico y el desarrollo integral de cada estudiante. Dos aspectos importantes deben tenerse en cuenta:

**1** Toda evaluación formativa o de proceso requiere un mínimo de análisis realizado sobre los procesos de interrelación docente – docente y docente – estudiante, durante los cuales se pueden establecer qué han aprendido los estudiantes y qué les hace falta aprender.

**2** El valor funcional que tiene la información que se obtiene como producto del análisis y que resulta fundamental porque es la que los docentes requieren para saber qué y cómo proporcionar la ayuda pertinente.

#### 2.1.2.1. La finalidad principal de la evaluación formativa es:

- Ayudar a los estudiantes a aprender mejor, el docente debe estar atento, no solo a los logros, sino a las dificultades que puedan encontrar en el proceso de aprendizaje, a disfunciones que surgen en la interacción docente-estudiante, a los desajustes entre las actividades que se plantean y los conocimientos previos, entre otros.
- Llevar a cabo un seguimiento continuo del desarrollo y evolución del proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa busca la regularización continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recoge información fundamentalmente sobre cómo aprenden los estudiantes, le interesa saber cuáles son sus dificultades, por qué, cómo entienden las tareas que se les

proponen o qué representación se hacen de ellas, y, además, qué estrategias utilizan para llegar a un determinado resultado, sea éste correcto o no.

Este tipo de información sobre el proceso facilita que se identifiquen los motivos que provocan los avances y bloqueos en el aprendizaje y sirve para que los estudiantes tomen conciencia de las estrategias que hayan resultado más adecuadas para resolver una tarea. Todo esto conducirá a que se mejore la calidad de los aprendizajes.

Es importante para los docentes, tratar los errores cometidos por los estudiantes como un elemento válido para el aprendizaje, es decir, debe formular a partir de ellos un diagnóstico que le sirva para aplicar una solución ajustada a las necesidades del estudiante, y en consecuencia revisar los distintos factores que interactúan e intervienen en el proceso de aprendizaje: las características los estudiantes, las características de la tarea, la metodología empleada y los procedimientos evaluativos, entre otros.

Por lo tanto la función formativa de la evaluación supone que, la intervención de las y los docentes no se centra en la valoración de los resultados, sino en averiguar sus causas para adecuar la enseñanza y ayudar a las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

***Recuerde experiencias vividas dentro del salón de clases al momento de efectuar una evaluación formativa. ¿De qué manera y por qué la efectúa así?***



### **2.1.2.2. La evaluación con función formativa**

A continuación se describen algunas estrategias de evaluación en su función formativa, estas permiten observar preferentemente cómo los estudiantes van construyendo su aprendizaje, qué posibilidades y dificultades encuentran durante la realización de las actividades para regular las acciones pedagógicas y favorecer a un mejor aprendizaje; sin embargo, pueden ser utilizadas con otros propósitos evaluativos.

- Observar directamente el trabajo en el aula, laboratorio o taller.
- Revisar las producciones escritas
- Corregir, en clase las actividades habituales realizadas por los estudiantes individualmente o en grupo (problemas, ejercicios, comentarios de texto, intervenciones, respuestas o preguntas entre otras).
- Organizar debates o puestas en común.
- Aplicar pruebas específicamente diseñadas para comprobar el progreso de cada estudiante respecto a algunos aspectos concretos del contenido que se está desarrollando.
- Llevar el registro de la auto evaluación de los estudiantes desde el inicio de la actividad para regular su proceso de aprendizaje
- Realizar evaluaciones en donde se enfoque el aspecto aplicativo de las destrezas adquiridas y no tanto el aspecto memorístico.

Las decisiones que se derivan de la evaluación formativa son siempre actuaciones para adaptar mejor las actividades de enseñanza aprendizaje a las características y necesidades de los estudiantes y lograr mejores y mayores aprendizajes enseñanza.

Recuerde que las adaptaciones pedagógicas pueden llevarse a cabo de distintas formas ya sea de forma inmediata o con posterioridad a una secuencia. El siguiente esquema lo ejemplifica de una mejor manera.

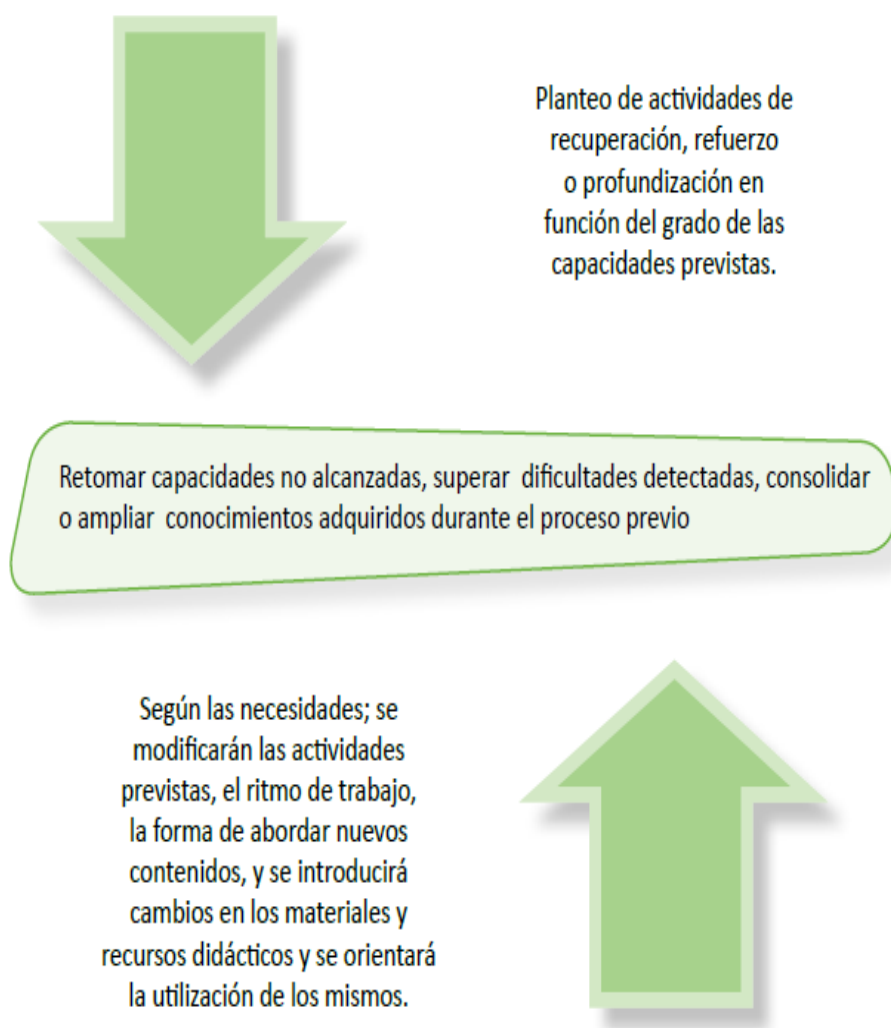
Dependiendo de la información que se vaya obteniendo, se tomarán unas u otras decisiones que favorezcan el aprendizaje, incluyendo aquellas de carácter extraordinario, como por ejemplo, para algunos estudiantes que puedan requerir apoyo fuera del grupo, por necesitar más atención.

Como apoyo a la evaluación formativa, se pueden encontrar una diversidad de técnicas de observación que complementan a las de desempeño. En el siguiente esquema podemos apreciar la relación entre estas dos técnicas:

▪ **De manera inmediata (regulación interactiva):**



- **Con posterioridad a una secuencia (Plan de mejoramiento):**



### **2.1.2.3. Estrategias para la evaluación formativa**

A continuación se presentan algunas técnicas y estrategias evaluativas en función de la construcción de aprendizajes de los estudiantes con el propósito de que se empleen en el marco de la evaluación formativa:

- **El diagrama de Venn:** Es una técnica valiosa para realimentar el proceso de aprendizaje; con ésta el estudiante puede demostrar el dominio de temáticas y de conocimientos.
- **El paraguas:** Permite evidenciar los aprendizajes que el estudiante ha adquirido de una forma esquemática.
- **El cielo que cubre la clase:** Es una estrategia de aprendizaje donde el estudiante va esquematizando los conocimientos adquiridos.
- **Portafolio Dinámico:** Es una técnica que le permite al estudiante reflexionar sobre sus propios aprendizajes y registrarlos.
- **El Registro de Desempeño:** Es un instrumento de observación que le permite al docente observar un proceso donde el estudiante demuestra el dominio de determinadas destrezas y conocimientos.
- **El Registro Anecdótico:** Le permite al docente llevar una descripción cualitativa acerca de la adecuación curricular aplicada al estudiante.

Estas estrategias se describen a continuación:

- **Diagrama de Venn**

Es un organizador gráfico de información que les permite a los estudiantes registrar en forma esquemática las diferencias y semejanzas de un determinado tema.

Pasos para la elaboración del diagrama de Venn

- Elegir un tópico de acuerdo con los objetivos y contenidos desarrollados en clase.
- Escribir en forma esquemática en el tablero o en fichas el objetivo y los contenidos que se van a trabajar en la actividad.
- Entregarle a los estudiantes dos círculos de cartulina (pueden elaborarlos ellos mismos).

- En la parte superior de cada círculo, los estudiantes escriben las características de los procesos que estudian y si encuentran semejanzas tienen que unir ambos círculos en un nuevo subconjunto.
- El docente le solicita a los estudiantes cuando terminan el diagrama que los peguen en la pared y entre toda la clase se revisan.

Ejemplo

Objetivo: Establecer comparaciones entre dos insectos después de una lectura.



Los estudiantes pueden empezar a utilizar el diagrama de Venn de una forma individual y conforme aprenden la técnica se realiza en forma grupal para comparar similitudes y diferencias entre varios contenidos.

Lo que interesa es la capacidad de síntesis demostrada en ambos círculos así como el establecimiento de diferencias y semejanzas comunes por parte del estudiante.

Es importante que, en los diagramas, el docente incorpore cuestionamientos que ayuden al estudiante a realizar nuevas consultas, a releer a considerar lo escrito.

Es recomendable que la técnica se realice varias veces para que los estudiantes puedan repensar y reescribir sus trabajos de modo que puedan demostrar todos sus conocimientos adquiridos.

## ▪ **Paraguas del saber**

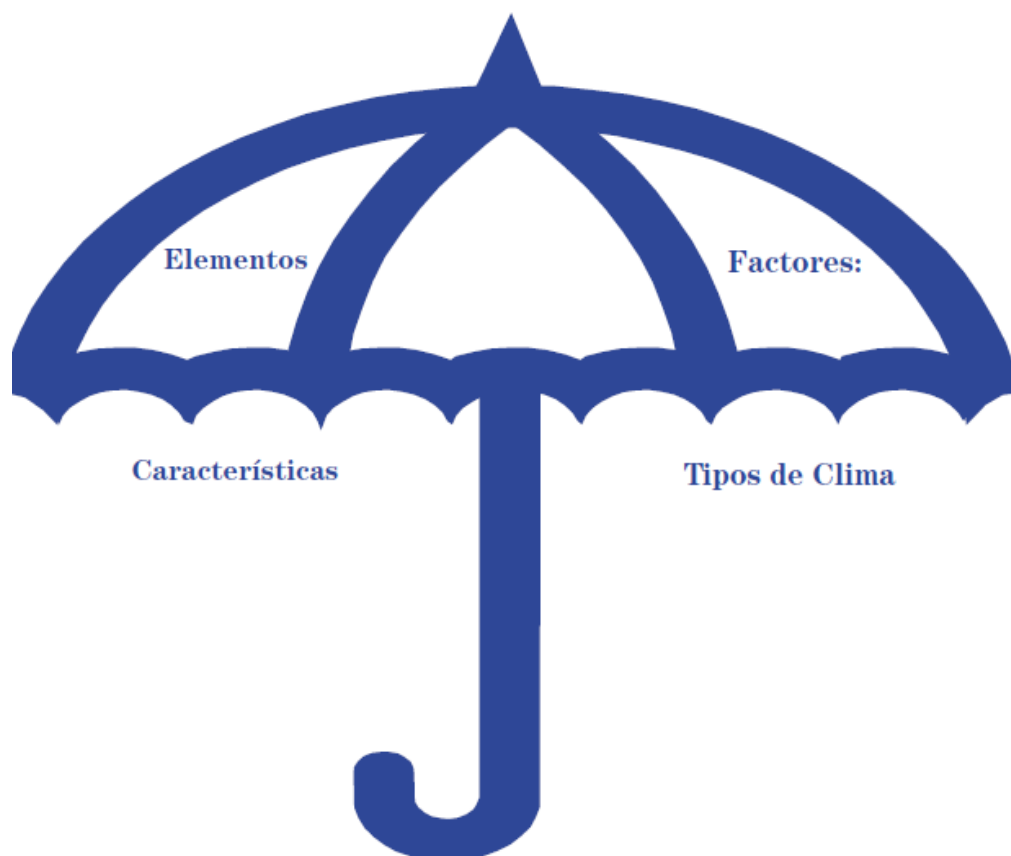
El paraguas permite que el estudiante aprenda a distinguir características generales y específicas de los temas que se van desarrollando. También permite que puedan ir registrando los conocimientos previos.

Pasos para la elaboración del paraguas de clase

- El docente conforma subgrupos de tres o cuatro estudiantes.
- El docente elige un tópico de acuerdo con los objetivos y contenidos desarrollados en clase.
- A los estudiantes se les entrega dos pliegos de papel periódico.
- El docente solicita a los estudiantes que dibujen un paraguas a lo largo del pliego de papel.
- Luego, los estudiantes escriben sus conocimientos previos sobre la temática tratada.
- En otro pliego vuelven a dibujar otro paraguas investigando con otros compañeros y con libros de textos los diferentes tópicos como características, semejanzas, diferencias, entre otros.
- En una plenaria se autoevalúan los diferentes paraguas del saber.
- Es muy importante que el docente destaque la diferencia del paraguas de conocimientos previos con los posteriores, para que los estudiantes logren vincular los nuevos conocimientos aprendidos con otros anteriores.

Ejemplo:

Objetivo: Identificar los elementos y los factores del clima.



- **El cielo que cubre la clase**

Es una técnica que les permite a los estudiantes registrar, en forma de nube, una aplicación propia de lo escuchado o leído acerca de un principio importante, de una generalización, de una teoría o procedimiento.

Pasos para la elaboración del cielo cubre la clase:

- El profesor solicita a los alumnos que dibujen en subgrupos de tres o cuatro, nubes en un Papelógrafo.

- Lo más importante es evaluar si los procedimientos descritos en las nubes tienen relación con la teoría, el procedimiento o el principio que se esté tratando. Se recomienda que durante todo el desarrollo de aplicación de la técnica el docente observe que los estudiantes extraigan datos útiles para evaluar y tomar decisiones acerca de las demandas, preocupaciones e intereses.

[illegible]





|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 9. ¿Requiere de compañeros tutores para desarrollar las actividades en el aula?                     |  |  |  |
| 10. ¿La adecuación curricular ha permitido que el estudiante supere algunas necesidades educativas? |  |  |  |

#### ▪ **El registro anecdótico**

Consiste en una ficha personal del estudiante en la que se hacen anotaciones de los aspectos significativos que haya presentado el estudiante durante el desarrollo de las lecciones y en otras actividades escolares. Su empleo se recomienda para casos que requieren una atención especial tanto en el aprendizaje como en otros aspectos de la actitud y desempeño del estudiante hacia la asignatura.

Descripción:

- Destacar aspectos positivos y negativos de la conducta del educando.
- Realizar las anotaciones en forma descriptiva sin interpretación personal.
- Aplicarlas a estudiantes con limitaciones académicas, problemas de adaptación y a los estudiantes sobresalientes.
- Observar periódicamente al estudiante con el fin de concretar las necesidades de atención que presenta.
- Escribir la opinión personal al final de la observación.

Es importante el registro sistemático de los aspectos significativos que se observan inmediatamente de haber sucedido, debido a que entre más tiempo transcurra en describir los acontecimientos, más subjetiva se vuelve la información.

A continuación se presenta un modelo de registro anecdótico:

Alumno: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Descripción del hecho o incidente:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Comentario o interpretación:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Observador:

#### **EJEMPLO DE REGISTRO ANECDÓTICO**

**Alumna:** Marta Caballero

**Grado** 4° B

**Fecha:** 25/10/18

**Lugar:** Salón de clases

**Hora:** \_\_\_\_\_

#### **Descripción del hecho o incidente:**

Cuando iba a empezar la clase de español, Marta preguntó si podría leer un cuento ante sus compañeros, un cuento que ella misma había escrito sobre “Las hormigas”. Leyó su cuento en voz baja, viendo constantemente el cuaderno en el que lo había escrito, mientras lo hacía movía su pie derecho hacia delante y hacia atrás y se tocaba constantemente el cabello. Cuando terminó de leer, Mario que se encontraba en la última fila dijo “no escuche nada. ¿Puedes leerlo otra vez en voz más alta?”. Marta contestó que no y se sentó.

#### **Comentario o interpretación:**

A la estudiante Marta, le gusta escribir narraciones las cuales demuestran su capacidad creativa. Sin embargo, parece ser sumamente tímida y se pone muy nerviosa al pararse frente a sus compañeros. El haberse rehusado a leer nuevamente su cuento me pareció que fue debido a su nerviosismo. Por otro lado el querer compartirlo con sus compañeros demuestra que está poniendo de su parte para vencer su timidez.



### **Actividad Grupal 3:**

A continuación se le presenta una situación. Analícela y comparta con sus colegas sus impresiones.

**I parte:** responda a las siguientes situaciones:

- A. En un pueblo enclavado en las montañas de Colón, hay una pequeña escuela. Los hijos de los campesinos asisten a la misma para educarse. Los padres no están muy convencidos del papel de la escuela, pero los mandan para que aprendan y tengan una mejor forma de vida.

Desde el primer día de clase, los docentes les apuran a iniciar el programa, los regañan por no saber muchas cosas y para no perder tiempo, les dictan desde el primer momento. En esa forma, dicen ellos, habrá más oportunidad de aprender y habrá tiempo de corregir.

***Sugieran ustedes un tipo de evaluación que crean pertinente al momento y a las necesidades de los estudiantes de este centro. Explíquelo al docente lo que significa este tipo de evaluación y cómo realizarla.***

- B. En la ciudad existe una escuela grande que alberga un número considerable de estudiantes del nivel primario. En dicho escuela, los docentes han decidido que no harán pruebas objetivas más que una cada tres meses, a pesar de que el reglamento interno señala que deben ser mensuales. Los docentes argumentan que es “pesado” evaluar cada mes y debido a que hay demasiados fracasos, será mejor espaciar más esta situación.

***Sugiera usted un tipo de evaluación que crea pertinente a este grupo de docentes. Explique lo que significa este tipo de evaluación y cómo realizarla para que no resulte “pesado”.***

- C. Una escuela desarrolla sus labores con estudiantes en un ambiente bastante democrático. Cada semana los docentes desarrollan una evaluación de los logros semanales y posteriormente pide a los estudiantes que le evalúen señalando aspectos positivos y negativos desarrollados en la semana. Finalmente, hacen una pequeña sesión donde todos evalúan los aspectos esenciales que aprendieron en la semana y lo que no aprendieron, comprometiéndose a realizar algunas actividades para lograrlo.

*Señale qué tipos de evaluación utiliza estos docentes e indique en qué consiste cada uno.*

#### **2.1.2.4. Procedimientos para evaluar la construcción del significado durante la lectura.**

- **Preguntas y respuestas sobre lo leído.** Las preguntas y respuestas sobre lo leído permiten evaluar el nivel de procesamiento de la información.

La modalidad **Ahí mismo**, se usa para responder las preguntas sobre detalles que requieren una respuesta que está explícita en la línea o en la oración dentro del texto; las respuestas a estas preguntas son afines. Mientras que, **pensar y buscar** implica de igual forma una pregunta que tiene que ser respondida a partir del texto; sin embargo, dicha respuesta requiere información obtenida sobre la base de más de una oración, de un párrafo o del texto completo. El tercer tipo de pregunta, **Basada en mí mismo**, representa una información que se obtiene en los conocimientos del lector y varían de acuerdo a las experiencias personales y creatividad del lector.

Ejemplo:

**Pregunta Ahí mismo**

¿Cuál es el título del cuento?

**Pregunta Pensar y buscar**

¿Qué decidieron hacer los niños para comerse los higos?

**Pregunta Basada en mí mismo**

¿Qué significa para ti una noche de las que llaman de lobos?

- **QQQ (que veo, que no veo, que infiero).** Es una estrategia que permite descubrir las relaciones que existen entre las partes de un todo, entorno o tema a partir de un razonamiento crítico, creativo e hipotético. Se caracteriza por tener tres elementos:

- Qué veo: es lo que se observa, se conoce o reconoce del tema.
- Que no veo. Es aquello que no está comprendido explícitamente en el tema, pero que puede estar contenido.
- Que infiero. Es aquello que deduce de un tema.

Esta estrategia debe ser aplicada después de haber trabajado inferencias con los estudiantes, de forma tal que le sirva para ponerla en práctica. Una adaptación de esta estrategia para trabajarla con los grupos de estudiantes más pequeños pudiera ser trabajarla con imágenes.

#### ▪ **Lectura crítica.**

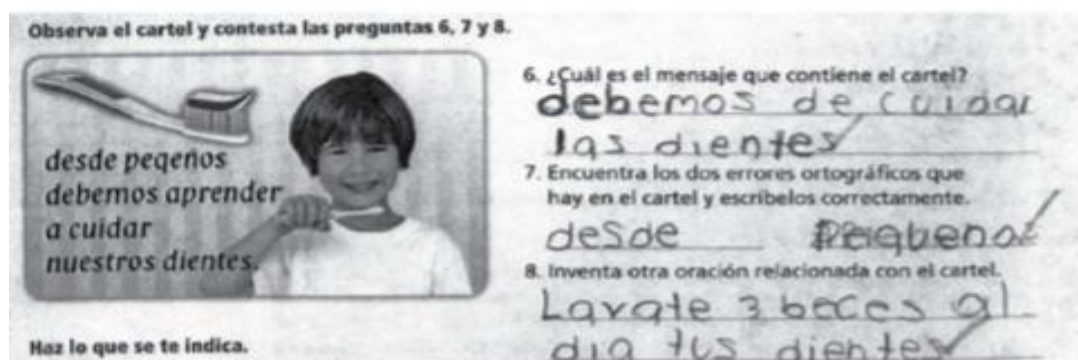
La evaluación de la lectura crítica conlleva evaluar las habilidades cognitivas superiores de los estudiantes, relativas a la construcción del significado de los textos. Esto requiere que se evalúe las competencias para distinguir entre las informaciones fiables ofrecidas por el texto y utilizarlas como fundamento de sus opiniones, desligarse de sus propios prejuicios o creencias, asumir una actitud abierta a los juicios y razones ajenas, distinguir entre hechos y opiniones, comprobar la credibilidad de la fuente, apreciar la calidad estética, la originalidad y creatividad del autor, etc. Condemarin y Medina (2000).

La evaluación de la lectura crítica puede realizarse a través de la observación directa de los comentarios de los estudiantes realizados en círculos de lectura; o bien, durante entrevistas en las cuales se les planteen preguntas como las siguientes:

| Tipo de Texto     | Preguntas  |
|-------------------|--|
| <b>Expositivo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué opinas sobre el texto?</li> <li>▪ ¿Las informaciones o planteamientos presentados reafirman o contradicen tus conocimientos sobre el tema?</li> <li>▪ ¿Qué hechos que aparecen en el texto apoyan o enriquecen tu punto de vista? ¿Consideras que la información es suficiente?</li> <li>▪ ¿Qué has aprendido a partir de él?</li> <li>▪ ¿Es confiable la información que aporta?</li> </ul> |

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>Narrativo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Disfrutaste con el texto? ¿Por qué?</li> <li>¿Se lo recomendarías a tus amigos? ¿Por qué?</li> <li>¿En qué se parecen los personajes a personas que tú conoces?</li> <li>¿Qué opinas de los ambientes y situaciones que describe?</li> <li>¿Qué semejanzas encuentras entre este relato y otros que has leído?</li> <li>¿En qué medida los sucesos del relato se parecen a experiencias que tú has vivido?</li> </ul>  |
| <b>Publicitarios</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es el propósito de este texto: convencer, informar, crear una necesidad? ¿En qué lo notas?</li> <li>¿Las afirmaciones del texto, se basan en argumentos o datos veraces?</li> <li>¿Qué recursos utiliza para convencer: opiniones de personas famosas, imágenes de niños o mujeres, etc.? ¿Qué opinas sobre ellos?</li> <li>¿Las informaciones que presenta son actualizadas?</li> <li>¿Presenta el texto las contraindicaciones del objeto avisado, junto con las cualidades?</li> </ul> |

Una oportunidad para evaluar la lectura crítica, resultan los avisos publicitarios, titulares de periódicos y otros textos periodísticos.



- **Lista de cotejo para evaluar el lenguaje oral de los alumnos.** Esta lista de cotejo puede ser utilizada para registrar las competencias de los estudiantes al escuchar y tomar la palabra dentro de distintas situaciones comunicativas.

| <b>Indicadores</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> |
|---|-----------|-----------|
| 1. Reproduce rimas, trabalenguas, adivinanzas, estribillos, refranes, etc., en forma oral.  |           |           |
| 2. Escucha y comprende un relato, un documento simple, una regla de juego...  |           |           |
| 3. Toma la palabra y se expresa de manera comprensible en cuanto a la pronunciación y a la articulación, en situaciones tales como: |           |           |
| - Relatos   |           |           |
| - Justificaciones (argumentaciones)   |           |           |

|   |  |  |
|---|--|--|
| - Resúmenes   |  |  |
| 4. Establece diálogos con otras personas, presentando su punto de vista y respetando el ajeno.                      |  |  |
| 5. Crea narraciones en forma individual o colectiva y las expresa oralmente.  |  |  |
| 6. Transforma:  |  |  |
| - los tiempos verbales  |  |  |
| - los pronombres personales   |  |  |
| 7. Reutiliza el vocabulario adquirido en la lectura y en las diversas actividades de la clase                       |  |  |
| 8. Parafrasea adecuadamente un contenido.   |  |  |
| 9. Organiza lógicamente su discurso para expresar sus acciones, sus actitudes y sus producciones, fundamentalmente. |  |  |
| 10. Asume su papel dentro de un diálogo:  |  |  |
| - escucha   |  |  |
| - se atreve a hablar  |  |  |
| - no se sale del tema   |  |  |
| 11. Narra un cuento, un relato, una experiencia o un proyecto, manteniendo la coherencia narrativa.                 |  |  |
| 12. Conoce y memoriza textos lúdicos, tales como fórmulas de juegos, adivinanzas, trabalenguas, etc.                |  |  |
| 13. Comenta una ilustración, un cuadro, una música.   |  |  |
| 14. Da una opinión sobre un personaje o una situación, a partir de un texto escuchado o leído.                      |  |  |
| 15. Resume una historia escuchada, la comenta e inventa una continuación, un nuevo final.                           |  |  |
| 16. Escucha y respeta las opiniones emitidas por los demás.   |  |  |
| 17. Tiene una actitud crítica frente a lo escuchado.  |  |  |
| 18. Formula preguntas   |  |  |

- **Observación de la lectura oral.** La lectura oral de los estudiantes pueden ser registradas en la guía de observación que se presenta a continuación, la cual puede ser aplicada en distintos momentos durante el año o el trimestre, para observar la evolución del proceso lector del estudiante.



| Características de la lectura                                      | Nunca | A veces | Siempre |
|--|-------|---------|---------|
| <b>1. Fluidez</b>  |       |         |         |
| Lee palabra a palabra  |       |         |         |
| Lee monótonamente sin inflexiones                                  |       |         |         |
| Ignora la puntuación   |       |         |         |
| Frasea ineficientemente  |       |         |         |
| Presenta dudas y vacilaciones                                      |       |         |         |
| Repite palabras conocidas  |       |         |         |
| Lee lentamente   |       |         |         |
| Lee en forma rápida y espasmódica                                  |       |         |         |
| Pierde el lugar al leer  |       |         |         |
| <b>2. Reconocimiento de palabra</b>                                |       |         |         |
| Tiene dificultades para reconocer palabras comunes a primera vista |       |         |         |
| Comete errores en palabras comunes                                 |       |         |         |
| Decodifica con dificultad palabras desconocidas                    |       |         |         |
| Agrega palabras  |       |         |         |
| Omite palabras   |       |         |         |
| Se salta líneas  |       |         |         |
| Sustituye palabras por otras conocidas o inventadas                |       |         |         |
| Invierte sílabas o palabras  |       |         |         |
| <b>3. Enfrentamiento de las palabras desconocidas</b>              |       |         |         |
| Las deletrea   |       |         |         |
| Intenta sonorizarlas fonema a fonema                               |       |         |         |
| Las pronuncia sílaba a sílaba                                      |       |         |         |
| <b>4. Utilización del contexto</b>                                 |       |         |         |
| Adivina en forma excesiva a partir del contexto                    |       |         |         |
| No utiliza el contexto como clave de reconocimiento                |       |         |         |
| Comete equivocaciones que alteran el significado                   |       |         |         |
| Comete equivocaciones que producen sin sentidos                    |       |         |         |
| <b>5. Uso de la voz</b>  |       |         |         |
| Lee atropelladamente   |       |         |         |
| Pronuncia con dificultad   |       |         |         |
| Omite los finales de las palabras                                  |       |         |         |
| Sustituye sonidos  |       |         |         |
| Tartamudea al leer   |       |         |         |
| La voz aparece tensa   |       |         |         |
| El volumen de la voz es muy alto                                   |       |         |         |
| El volumen de la voz es muy bajo                                   |       |         |         |
| El timbre de voz es poco grato                                     |       |         |         |
| Emplea “muletillas” al leer  |       |         |         |
| <b>6. Hábitos posturales</b>                                       |       |         |         |
| Sostiene el libro demasiado cerca o lejos                          |       |         |         |
| Mueve la cabeza a lo largo de la línea                             |       |         |         |
| Sigue la línea con el dedo   |       |         |         |
| Muestra excesiva tensión muscular                                  |       |         |         |

### Ejemplo de lista de cotejo para monitoreo de lectoescritura emergente

| Aspectos                        |   | Indicadores de logro | Sí | No |
|---------------------------------|---|----------------------|----|----|
| Lenguaje oral                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escucha los mensajes orales de su entorno familiar.</li> </ul>   |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Articula correctamente las palabras de su idioma materno</li> </ul>  |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se expresa en su idioma materno, usando entonaciones adecuadas al significado de las palabras.</li> </ul>  |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se expresa oralmente de forma lógica y ordenada, utilizando tiempos verbales y pronombres personales.</li> </ul>   |                      |    |    |
| Comprensión oral                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona imágenes, dibujos y signos contenidos en los textos de lectura infantil, haciendo predicciones, identificando el tema y el personaje principal.</li> </ul> |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta el significado de elementos y mensajes gráficos y orales del entorno inmediato</li> </ul>   |                      |    |    |
| Animación a la lectoescritura   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escucha con atención los textos que le son leídos.</li> <li>Utiliza códigos conocidos o dibujos para expresar sus ideas.</li> </ul>                                  |                      |    |    |
| Conciencia fonológica           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica sonidos.</li> </ul>   |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue sonidos diferentes en las palabras.</li> </ul>   |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica palabras que empiezan o terminan con el mismo sonido</li> </ul>   |                      |    |    |
| Conciencia del lenguaje escrito | <ul style="list-style-type: none"> <li>Evidencia comprensión del concepto de texto impreso a través del seguimiento de un texto de izquierda a derecha y de arriba a abajo.</li> </ul>                      |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende que un sonido o fonema está representado por una letra o grafía, que a su vez, se combina con otros para formar palabras.</li> </ul>                       |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica los nombres y sonidos de varias letras.</li> </ul>  |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica su nombre.</li> </ul>   |                      |    |    |
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica palabras que nombran objetos de su entorno inmediato.</li> </ul>  |                      |    |    |

|                  |   |  |  |
|------------------|---|--|--|
| Vocabulario      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza en su comunicación palabras de su entorno escolar y familiar, y le suma significados nuevos valiéndose del contexto y de sus conocimientos previos.</li> </ul> |  |  |
| Grafo-motricidad | <ul style="list-style-type: none"> <li>Coordina sus dedos índice y pulgar para realizar el movimiento de pinza para manipular objetos pequeños.</li> </ul>  |  |  |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza adecuadamente sus manos empleando el lápiz.</li> </ul>   |  |  |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza trazos de líneas, formas y dibujos siguiendo una dirección.</li> </ul>   |  |  |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Manifiesta habilidad en sus manos al realizar diversos trazos.</li> </ul>  |  |  |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Representa gráficamente historias, anécdotas y situaciones de su medio familiar y escolar.</li> </ul>  |  |  |

▪ **Lista de cotejo para evaluar desarrollo del lenguaje oral**

| Habilidad   | No se observa | Se observa con poca frecuencia | Se observa con frecuencia |
|---|---------------|--------------------------------|---------------------------|
| Puede contar un cuento conocido de estructura simple, con principio, medio y final.   |               |                                |                           |
| Comunica sus ideas con pronunciación correcta y de tal forma que el interlocutor pueda comprender sin que necesite intervenir.        |               |                                |                           |
| Al comunicarse en forma oral puede utilizar la oración completa con sujeto y predicado.   |               |                                |                           |
| Puede narrar un episodio sencillo de algo que ocurrió.  |               |                                |                           |
| Práctica la autocorrección<br>Ej. Yo poni (puse) la hoja en el escritorio.  |               |                                |                           |
| Puede describir un objeto sencillo como una cama, una silla o un escritorio.  |               |                                |                           |
| Incorpora a su léxico diario, el vocabulario nuevo aprendido en clase.  |               |                                |                           |
| Cuenta un cuento conocido.  |               |                                |                           |
| Participa en discusiones con diferentes propósitos como por ejemplo, compartir ideas, buscar información, expresar un punto de vista. |               |                                |                           |

▪ **Instrumento de evaluación para DECLAMACION**

**Título de la poesía:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Grado: Primero**

**Categorías:** L = Logrado. M/ L = Medianamente logrado. N/L = No Logrado

| Conductas<br>Alumnos | Memoriza el poema | Se expresa con claridad | Recita sin omitir palabras | Su tono de voz es fuerte y clara | Se expresa gestualmente |
|----------------------|-------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------------|-------------------------|
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |
|                      |                   |                         |                            |                                  |                         |

**Grado: 2° a 6°**

| INDICADORES  | PUNTAJE IDEAL | PUNTAJE REAL |
|--|---------------|--------------|
| Modula adecuadamente palabras frases y oraciones                 |               |              |
| Utiliza una entonación y respiración adecuada                    |               |              |
| Respeto la puntuación  |               |              |
| Domina el contenido del texto                                    |               |              |
| Maneja una expresión corporal adecuada                           |               |              |
| Se expresa en relación al texto                                  |               |              |
| Su vocabulario es adecuado (culto y formal de acuerdo a su edad) |               |              |

- **Usar ejemplos y contraejemplos:**

Esta técnica consiste en compartir con los estudiantes un buen ejemplo de cómo deben realizar su trabajo. Ayuda a que tengan una representación concreta de las características que diferencian un buen trabajo de un trabajo menos logrado. Además, si se les muestra un



contraejemplo, pueden conversar sobre las fortalezas y debilidades que presenta cada ejemplo. Esto les ayuda a que internalicen las características de un trabajo de calidad, que cumple con los criterios de logro que permiten demostrar cuando han alcanzado la meta fijada.

- **Dedos arriba:**

En esta técnica, pida a los estudiantes que indiquen con su mano si entendieron un concepto, proceso o habilidad específica. Esto podría ser por ejemplo, mostrar el pulgar hacia arriba o hacia abajo para monitorear la comprensión de los objetivos (figura 5). Estas respuestas indicarán al profesor cuáles estudiantes necesitan ayuda y cuáles pueden seguir avanzando. Lo crucial de esta estrategia es utilizar la información inmediatamente, no usarla únicamente como medio de verificación.

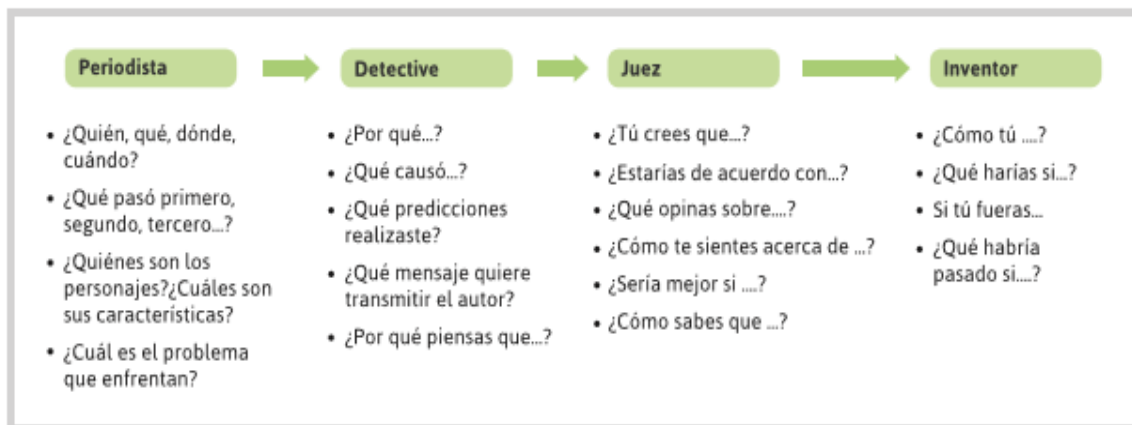


- **Mi error favorito:**

Esta estrategia consiste en presentar a los estudiantes algún error común o predecible en relación al concepto o al proceso principal de la meta de aprendizaje que se espera alcanzar, y luego preguntar si están de acuerdo o en desacuerdo, pidiéndoles que expliquen por qué. Es una gran actividad de evaluación que convierte los errores de los estudiantes en oportunidades colectivas de aprendizaje. Además, se puede hacer con cualquier tema o contenido y se tarda muy poco tiempo, por lo que los docentes pueden integrarla en la práctica cotidiana. La premisa detrás de esta estrategia es que cuando los estudiantes cometen errores se pueden transformar en herramientas para el aprendizaje. Al presentarlos como una oportunidad, los perciben sin vergüenza porque los comparten y los sienten como “un error común del que todos podemos aprender”.

- **Preguntar en diferentes niveles:**

Esta técnica consiste en preguntar en distintos niveles, lo que permite guiar a los estudiantes en un proceso de descubrimiento paso a paso a través de preguntas. El estudiante primero debe explorar el uso de habilidades cognitivas básicas como observación, descripción e identificación y luego avanzar hasta niveles aún más altos de cognición tales como síntesis, aplicación e interpretación. En esta propuesta los primeros niveles están interpretados por el rol de un periodista o un detective, y en los siguientes al de un juez y un inventor.



#### ▪ Tarjetas ABCD:

En esta estrategia el docente realiza una pregunta de selección múltiple y luego le pide a los estudiantes que respondan todos a la vez, mostrando la tarjeta que representa su respuesta. Este sistema de respuesta de la clase completa, ayuda al docente a obtener rápidamente una idea de lo que los estudiantes saben o entienden, mientras involucra a todos en la clase. El docente usará la información contenida en las respuestas para adaptar y organizar la discusión o lección subsiguiente.



#### ▪ Palitos con nombre:

Para esta estrategia pida a cada estudiante que escriba su nombre en un palo de helado y coloque todos los palitos en un tarro, luego cada vez que realice una pregunta de la clase, seleccione un estudiante para responder sacando un palito. Este sistema de participación y respuestas al azar da la oportunidad a todos, disipando nociones de favoritismo, y los

compromete a estar atentos ante la expectativa de ser apelados. En cuanto al docente, puede recolectar evidencia del aprendizaje de todo el curso (y no solo de quienes siempre participan) e identificar las brechas entre estudiantes para que pueda retroalimentar y tomar decisiones pedagógicas oportunas.



- **Pizarritas:**

La estrategia consta de una pizarra pequeña o de una hoja blanca dentro de una funda plástica, y un marcador. Cada estudiante tendrá una en su mesa y con ella proporcionará información y respuestas simplemente levantándola. Esto facilita un sistema de respuesta de todos al mismo tiempo, por lo que el profesor puede ver rápidamente la comprensión de los estudiantes a partir de una visión general, obteniendo la información que necesita para hacer ajustes en su enseñanza y retroalimentar a los estudiantes.



- **Boleto de salida:**

Consiste en que cerca del final de una lección, los estudiantes escriben resúmenes o reflexiones explicando lo que acaban de aprender (lo que más les gustó, lo que no entendieron, lo que quieren saber más, etc.), en una tarjeta o papel y lo entregan al salir de la sala, como pase o ticket de salida. El docente, a su vez, se toma el tiempo para analizar,



responder y, sobre la base de esta nueva información, tal vez modificar o adaptar las siguientes clases, ya que puede evidenciar quién sabe qué y si ciertos temas necesitan más tiempo de instrucción. Es posible también agrupar a los estudiantes en la siguiente clase, en base a sus respuestas, con un alumno que tuvo una buena comprensión de lo solicitado como líder de cada equipo; esto capacita a los estudiantes para ayudarse mutuamente y les da una perspectiva variada sobre posibles respuestas alternativas. Esta autorregulación del aprendizaje puede conducir a mejoras en el desempeño de los estudiantes.



▪ **Luces de aprendizaje:**

Esta estrategia consiste en invitar a los estudiantes a mostrar su nivel de aprendizaje con tres tarjetas, figuras de ampollitas recortadas, envases reciclados u otros elementos pintados de diferentes colores y con distintos mensajes: (1) entiendo bien y no tengo dudas, podría ayudar a otros; (2) tengo dudas, pero puedo seguir trabajando; (3) necesito ayuda, no puedo seguir trabajando hasta resolver mis dudas. A partir de la respuesta, el docente puede monitorear y tomar decisiones inmediatamente para ajustar la enseñanza. Por ejemplo, si nota que un gran porcentaje de alumnos está mostrando la tarjeta (3) puede indicar que hay ciertas dificultades y que es probable que deba intervenir dedicando más tiempo a explicar un concepto o un procedimiento para que logren la meta. O el caso contrario, si un gran número de estudiantes están mostrando la tarjeta (1) podría significar que debe aumentar la complejidad de la tarea ya que la meta está siendo alcanzada, y debe focalizar su atención en aquellos estudiantes que se van quedando más atrás. Asimismo, los estudiantes que muestren

la tarjeta (1) pueden funcionar como “ayudantes” para los que muestren la tarjeta (2) permitiendo al profesor dedicarse a los que realmente necesitan de su ayuda.



▪ **¿Qué tanto aprendí en la clase hoy?:**

Consiste en que los estudiantes dibujen o coloreen una carita que represente e indique su nivel de comprensión de la clase. Es una forma fácil en la que los niveles más pequeños pueden aprender a identificar usando “códigos” para sus grados de comprensión y satisfacción frente al desempeño en una clase. El docente estructura tiempo de la clase para aclarar dudas; de esta forma, los estudiantes sienten que su perspectiva es considerada por el docente, que les ofrece el apoyo necesario para que logren alcanzar la meta.



▪ **Caja de preguntas:**

En esta estrategia el profesor establece un lugar de la sala donde los estudiantes pueden dejar o publicar preguntas sobre conceptos, habilidades o procesos que no entienden. Esto puede ayudar a aquellos que tienen dificultades para expresar que no entienden. Al mismo tiempo, aquellos que tuvieron éxito en cualquiera de los problemas identificados pueden mostrar la forma en que lo solucionaron, al curso en general o en modo “tutor”. La participación del profesor es mínima, pues la idea es promover el aprendizaje entre pares, solo interviene en aquellos problemas que nadie más puede resolver, e incluso entonces, hará una pregunta apropiada, ofrecerá una sugerencia o comenzará una solución, para que luego los

alumnos puedan asumir el control. Esta técnica permite revisar de manera eficiente el razonamiento que están utilizando los estudiantes en tareas que presentan áreas de dificultad. El profesor puede también registrar notas sobre cómo interactúan los estudiantes en situaciones en que el error se trabaja como una oportunidad de aprendizaje.



- **Evaluación entre pares:**

Esta técnica consiste en que los estudiantes intercambian sus trabajos y los revisan con una lista de verificación o una rúbrica para mejorar la calidad del trabajo antes de presentarlo al profesor. Para cerrar el ciclo de retroalimentación debe haber estructuras claras para orientarlos sobre cuándo y cómo deben considerar estas recomendaciones de sus pares.

La lista de verificación es un listado de los componentes básicos requeridos para una tarea, tales como “página de título, introducción, explicación de 5 párrafos y conclusión”. Se diferencia de una rúbrica ya que se utiliza principalmente para comprobar que todos los componentes requeridos estén presentes, mientras que una rúbrica tiene más probabilidades de evaluar la calidad del desarrollo de aquellos componentes. Con cualquiera de estas herramientas se debe enseñar a los estudiantes a proporcionar una realimentación precisa. Los estudiantes no deben proporcionar calificaciones de ningún tipo, solo comentarios. Al revisar el trabajo de otros, esta estrategia permite que reflexionen sobre su trabajo y sobre cómo comprenden los criterios de logro para alcanzar una meta de aprendizaje.



## **Pasos para implementar la evaluación entre pares**

▪ Establecer los criterios de la evaluación. Esto otorga el referente con que comparar el trabajo a evaluar. Los criterios permiten focalizar la evaluación y hacer que todos los trabajos sean evaluados bajo las mismas reglas. Las siguientes preguntas ayudan a establecer los criterios de evaluación:

¿Qué características tiene un trabajo de calidad?

¿Qué trabajo previo sirve como ejemplo de lo que consideramos buena calidad?

¿Qué vamos a evaluar?

¿Qué contenidos?

¿Cómo debe ser la presentación del trabajo?

¿Qué habilidades específicas se evaluarán?

### **▪ Definir las reglas de la evaluación entre pares**

La evaluación entre pares implica el análisis minucioso del trabajo del otro compañero. Esto puede implicar que el estudiante evaluado se sienta vulnerable criticado cuando su trabajo se considera por debajo de los criterios establecidos. Por eso es importante establecer algunas reglas básicas que regulen la forma en que la realimentación se da para generar confianza. Ejemplo de estas reglas:

Por cada comentario negativo, se ofrece un comentario positivo.

Se evitará el lenguaje discriminatorio.

Se hará referencia al trabajo no a la persona.

Ejemplo de pauta de evaluación entre pares:

### Instrumento para la evaluación entre pares

| Criterio                                | Puntaje | Comentarios |
|---|---------|-------------|
|   |         |             |
|   |         |             |
|   |         |             |
|   |         |             |
|   |         |             |
| Aspectos positivos del trabajo:         |         |             |
|   |         |             |
| Aspectos a ser mejorados en el trabajo: |         |             |
|   |         |             |
| Visión general del trabajo:             |         |             |
|   |         |             |

#### 2.1.2.5. Herramientas para realimentar efectivamente

##### ▪ Conexión con los criterios de logro:

Esta estrategia se centra en la realimentación, considerando que esta funciona mejor cuando se centra en el proceso de aprendizaje, y no simplemente en la corrección del producto final, por ello se recomiendan comentarios descriptivos y de alta calidad que les ayuden a alcanzar una comprensión más profunda de los conceptos. La clave es “empujar” el aprendizaje, participar en intercambios que los ayuden a procesar y entender a un nivel más profundo.

Una retroalimentación que tiene una clara conexión con los criterios de logro permite centrar los comentarios en lo que se espera desarrollar, así como en aspectos de calidad o

progreso. Se sugiere que el docente entregue información basándose en las fortalezas del estudiante y señale un área de mejora con sugerencias concretas, para que ellos puedan aprender en qué aspectos deben concentrar sus esfuerzos y ocupar más tiempo antes de entregar el trabajo final. Los docentes pueden registrar comentarios en el trabajo del estudiante para evidenciar el progreso.



- **Comentarios más que notas:**

El docente debe dar solo comentarios –no hay calificaciones o notas– sobre el trabajo del estudiante, para que este se enfoque en cómo mejorar, en lugar de su nota. Esto promueve el pensamiento en torno al logro de la meta de aprendizaje y proporciona una orientación clara sobre qué hacer para mejorar. Además, la posibilidad de seguimiento del progreso de los estudiantes se mejora mucho si se establecen las rutinas y el tiempo establecido en clase para que los estudiantes revisen y mejoren el trabajo.



## ▪ Ciclo de retroalimentación:

Para que se produzca un ciclo de retroalimentación es necesario tener una interacción entre el docente y el estudiante de manera de que se promuevan procesos de pensamiento, generar andamiaje, se expanda el aprendizaje y se anime y reafirme el esfuerzo.

| 1. ¡Mantenga la retroalimentación!   | 2. Promueva procesos de pensamiento   | 3. Genere <i>andamiaje</i>   | 4. Expanda el aprendizaje   | 5. Anime y reafirme el esfuerzo   |
|--|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prolongue los intercambios con sus estudiantes para que haya más de un comentario después de dar una respuesta o retroalimentación.</li> <li>• Siga las respuestas de los estudiantes. Cuando dan respuestas correctas, utilice esas oportunidades para crear un momento de aprendizaje haciendo preguntas de seguimiento.</li> <li>• Involucre a tantos como sea posible en el diálogo del aula, para evaluar si todos entienden lo que está enseñando.</li> <li>• Recuerde, es la calidad de las preguntas lo que importa, no la cantidad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pida a los estudiantes que expliquen su manera de pensar. La retroalimentación debería fomentar una comprensión más profunda, y una forma de hacerlo es hacer preguntas como ¿Cómo lo sabías?, ¿cómo lo averiguaste?, ¿por qué usaste esa estrategia? Esto ayudará a todos los estudiantes en la clase, no solo a los que responden a las preguntas.</li> <li>• Pida a los estudiantes que extiendan sus respuestas. Dar comentarios que promuevan la comprensión de sus estudiantes de cómo y por qué tomaron decisiones, alcanzaron soluciones o probaron nuevas estrategias diciendo: Bueno, dime un poco más; Muéstrame qué parte del texto usaste para llegar a la respuesta; ¿Puedes demostrar lo que quiere decir?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregue asistencia, sugerencias e indicaciones como apoyo a un estudiante que tiene problemas para entender un concepto o responder a preguntas. Esto se puede lograr con sugerencias que lo lleven a la respuesta, por ejemplo, puede comenzar haciendo una pregunta abierta relacionada con un tema, y si el estudiante no responde, entregue una sugerencia o aviso.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expanda el conocimiento y aclare con información adicional que amplíe la comprensión de los estudiantes sobre el contenido. La retroalimentación específica no solo beneficia al alumno individual sino que también puede ayudar a otros estudiantes.</li> <li>• Proporcione información específica sobre la exactitud y calidad del trabajo del estudiante. Además de decirles Buen trabajo o Logrado, entregue información específica sobre por qué lo hecho es correcto, qué es bueno en su trabajo o qué se podría mejorar.</li> <li>• Proporcione comentarios que informen a los estudiantes sobre por qué o cómo una respuesta es incorrecta: ¿Qué está funcionando?, ¿qué no?, ¿qué sigue?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozca y concéntrese en el esfuerzo que sus estudiantes ponen en su trabajo, y hágales saber que usted lo nota.</li> <li>• Anime a sus alumnos a persistir. Si un estudiante parece estar frustrado, una manera de ayudarlo a perseverar sería decir Este es un problema difícil, pero vamos a seguir adelante; Estás en el camino correcto, puedes hacerlo, o alguna expresión similar.</li> </ul> |

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G) 2016. Recuperado de [http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE\\_DE\\_LA\\_LECTOESCRITURA.pdf](http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf)
- Ahumada, P. (2005). *Hacia un evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Mexicana S.A
- Alsina, J. (2011). *Evaluación por competencia en la universidad: las competencias transversales*. Cuadernos de docencia universitaria, Núm. 18. Barcelona, Octaedro. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Argudín Y. (2005). *Educación Basada en Competencia*. México; Trillas.
- Bavaresco de Prieto, Aura M. (2013). *Proceso Metodológico de la Investigación*, Maracaibo, Venezuela: Imprenta Internacional, CA.
- Buzón, Olga. (2005). La incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza: una experiencia de formación *online* basada en competencias. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4, (1). Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/183>
- Cabrerizo Diago J., Rubio Roldan M. y Castillo Arredondo S. (2008) *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid. Pearson Educación, S.A.
- Condemarín Mabel, Medina Alejandra (2000). *Evaluación de los Aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Chile, MINEDUC.
- Condemarín Mabel, Medina Alejandra (2002). *Evaluación Auténtica del Lenguaje y la Comunicación*. España, Impresos y Revistas S.A.
- Condemarin Mabel, Viviana Galdames, Medina Alejandra, (2002). *Taller de lenguaje: Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. España, Industrias Gráficas Afanias.
- Casanova M. (2007). *Manual de evaluación educativa* (9ª Ed.). Madrid, España: La Muralla S.A.
- Castillo S. y Cabrerizo J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, España: Pearson Educación S.A.
- Di Vora, Mercedes. (1988). *Estructura del plan para la evaluación del currículo de la escuela de educación de la facultad de ciencias de la educación* Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n1/1-1-6.pdf>
- Escamilla, Amparo (2010). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Editorial Graó.

- Equipo técnico del área de educación superior tecnológica (2009). *Guía Metodológica de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior Tecnológica*. Lima, Perú. Impresos y sistemas. Recuperado de: <http://www.istpalpa.edu.pe/pdf/evaluacion.pdf>
- Hernández P. Rose Mary (2012). *Evaluación del aprendizaje significativo en el aula: Cuadernos para la enseñanza del español – 2*. Costa Rica, Editorial universitaria estatal a distancia (EUNED).
- Informe de resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado (CRECER-2016). Recuperado de <http://docplayer.es/56581128-Calidad-educativa-responsabilidad-de-todos-resultados-de-la-evaluacion-a-las-habilidades-lectoras-de-los-estudiantes-de-tercer-grado-en-2016.html>
- Judith Medina Zurutuza. (Octubre 2010). *Guía metodológica para la evaluación de los aprendizajes*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/203024809/guia-metodologica-para-la-evaluacion-de-los-aprendizajes>
- Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social* (1ª ed. en español, 2006) Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- López Carrasco. Miguel Ángel. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*, México; Pearson Educación.
- López B. - Hinojosa E. (2011) *Evaluación del aprendizaje, alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas
- Ministerio de Educación de Panamá. (2013). Programa de Estudio de Preescolar Y Primaria.
- Ministerio de Educación de Panamá. (2014) Programa de Estudios del nivel Primario
- Ministerio de Educación de Panamá. (2005) Informe de resultados de las pruebas de logros académicos y factores asociados. Recuperado de [http://sineca\\_informe\\_resultados\\_2007.pdf](http://sineca_informe_resultados_2007.pdf)
- Muñoz Sandoval, Aurora, (2010). *Desarrollo de las competencias básicas en educación infantil: Propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Bogotá, Ediciones de la U.
- Pérez M., (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 121138 Recuperado de: [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion\\_comprehension\\_lectora\\_perez\\_zorrilla.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprehension_lectora_perez_zorrilla.pdf)
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, (2005) Recuperado de

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com\(2005\)0548\\_/com\\_com\(2005\)0548\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf)

- Rolla, Andrea, Arias Melissa, Rivadeneira Mercedes, Coronado Victoria, Contreras R. Silvia. (2014). *Lenguaje en construcción 1 y 2*. Costa Rica. Editorial Universidad Estatal a distancia (EUNED).
- Rosales C. (2007). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Ruay R., Jara P. y López M. (2013) *Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias*. Colombia: Editorial Redipe.
- Santiago Castillo Arredondo (2003). *Vocabulario de Evaluación Educativa*, Madrid, España: Pearson – Prentice Hall.
- Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago (2010). *Evaluación Educativa, de Aprendizaje y competencias*. Madrid, España: Pearson – Prentice Hall.
- Serie de Cuadernillos Pedagógicos - *Comprensión lectora*. (2016, Noviembre 7). CNB, Consultado el 02:21, agosto 21, 2018 en [http://cnbguatemala.org/index.php?title=Serie\\_de\\_Cuadernillos\\_Pedag%C3%B3gicos\\_-\\_Compensi%C3%B3n\\_lectora&oldid=37544](http://cnbguatemala.org/index.php?title=Serie_de_Cuadernillos_Pedag%C3%B3gicos_-_Compensi%C3%B3n_lectora&oldid=37544).
- Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes (SINECA- 2007) *Informe de Resultados de las pruebas de Logros Académicos*. Recuperado de <http://www.educapanama.edu.pa/?q=articulos-educativos/sistema-nacional-de-evaluacion-de-la-calidad-de-los-aprendizajes-sineca>.
- Stracuzzi, S. P. y Pestana M., F., (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL),
- Tobón, S., Pimienta, J. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizajes y evaluación de competencias*. México, Pearson.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. y Vázquez A. J. M. (Junio 2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual, *Paradigma*, Vol.36 (1), 7-29. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273>
- Tristán, A. Molgado, D. (2006) *Compendio de Taxonomías*, México. Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada S.C.
- Vernon S. y Alvarado, M. (2014) *Herramientas para mejorar las prácticas de la evaluación formativa en la asignatura de español*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/420/P1D420.pdf>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.

## **ANEXO**



Universidad de Panamá  
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa



TEST. C-

Información para uso del investigador

INST. 1

Escuela:

Núm.:

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO

Prueba de comprensión oral y escrita



Adaptación de las pruebas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de sexto grado 2015-2016



## INSTRUCCIONES

En esta actividad vas a escuchar y a leer una serie de textos y tendrás que responder a unas preguntas. Presta mucha atención. Si no sabes contestar alguna pregunta, no pierdas tiempo y pasa a la siguiente.

Algunas preguntas tendrán cuatro posibles respuestas, pero solo una es correcta. Rodea la letra que se encuentre junto a ella. Mira el ejemplo:

**Ejemplo 1** ¿Cuántos meses tiene un año?

A. 2 meses    B. 17 meses    C. 12 meses    D. 11 meses

Si decides cambiar la respuesta a una pregunta, tacha con una X tu primera elección y rodea la respuesta correcta. Mira este ejemplo, donde primero se eligió la respuesta A y luego la C.

**Ejemplo 2** ¿Cuántos meses tiene un año?

~~A~~. 2 meses    B. 17 meses    C. 12 meses    D. 11 meses

En otras preguntas deberás decidir si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

**Ejemplo 3** Marca con una X si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

|                        | verdadero | falso |
|------------------------|-----------|-------|
| Un año tiene 12 meses. | X         |       |
| Un año tiene 17 meses. |           | X     |

Para otras preguntas te pedirán que completes la respuesta en el espacio señalado. Fíjate en el ejemplo:

**Ejemplo 4** ¿Cuántos meses tiene un año?

Un año tiene 12 meses



TEST. C-

INST. 1

Descripción de los ítems del Test de Comprensión oral

Para leer por el aplicador: **Entrevista a una ilustradora**

La estación azul de los niños. En Radio 5. Con Cristina Hermoso de Mendoza.

**Entrevistadora:** Bienvenido pasajero, hoy contamos con la visita de una chica que dibuja de maravilla, porque es ilustradora. Esther García se encarga de transformar el texto de los cuentos en dibujos, es ilustradora. Uno de sus trabajos más bonitos son las imágenes del libro *El hombre que abrazaba a los árboles*, último premio Aladelta. Esther García, bienvenida a La estación azul de los niños.

**Ilustradora:** Hola, muchas gracias.

**Entrevistadora:** Esther, El hombre que abrazaba a los árboles nos cuenta la historia de una niña llamada Felicidad. ¿Cómo dirías que es esa chica por fuera y por dentro?

**Ilustradora:** Bueno, pues Felicidad es la niña protagonista de la historia, y ella es una niña que vive en un pueblo que se llama Piñares, rodeada de...de bosques, y... bueno, yo diría que ella es una niña despierta, es...es alegre, es curiosa, eh... bueno, eso en general por...por dentro, ¿no? Le gusta conocer historias sobre la naturaleza, sobre animales, eh... bosques, y luego ella como como persona, yo la imaginé por fuera como una niña pequeña, bajita, de ojos negros y vivarachos y luego pelo también muy muy largo y muy frondoso, un poco como un bosque, donde ella vive.

**Entrevistadora:** El otro gran protagonista de esta historia es el leñador Marcial, ¿nos lo presentas?

**Ilustradora:** Pues, Marcial es...es un hombre mayor, de...del pueblo, de Piñares, y es un vecino de...de Felicidad, se conocen hace tiempo y bueno se han hecho amigos, ¿no? Entonces, bueno, Marcial, eh... es... al ser un leñador mayor, pues ha vivido toda la vida en el bosque y también una temporada en Canadá, donde ha... donde le han sucedido diferentes

hazañas y aventuras que él va contando también a Felicidad a lo largo de... de la historia. Y... bueno, él por fuera sí que le veía como como un hombre pues eso mayor, que pero que en cierto modo conserva su fuerza, porque ha... ha sido leñador, que es un trabajo duro, de campo, de bosque y entonces le veía como un personaje... como un personaje grande y también muy... muy sabio por todas esas historias que él que él va contando a Felicidad sobre la naturaleza, sobre todo lo que les rodea, los animales, sobre el bosque... y, y le veía así.

Entrevistadora: Pues, Esther, muchísimas gracias por contarnos tantas cosas.

**Ilustradora:** Muchas gracias a vosotros.

**Entrevistadora:** Un abrazo.

**Ilustradora:** Un abrazo.

**Entrevistadora:** Y todo el que quiera seguir escuchando a Esther hablando de dibujos encontrará la entrevista extendida en [rtve.es](http://rtve.es), en a la carta. También nos tienes en Facebook.

Desde la Estación Azul de los niños te deseamos buen viaje y te mandamos este beso.





**Comprensión Oral**

**1. ¿Quiénes son los protagonistas de la historia?**

- A. Esther y Marcial.                      B. Marcial y Cristina.  
C. Felicidad y Marcial.                  D. Cristina y Felicidad.

**2. ¿A qué se refiere la entrevistadora cuando le pregunta a la ilustradora cómo es la chica de la historia por dentro? A cómo es...**

- A. físicamente.  
B. su personalidad.  
C. su estado de salud.  
D. su relación familia.

**3. ¿Qué significa que Felicidad es una niña “despierta”?**

- A. Que es nerviosa.  
B. Que es despistada.  
C. Que es inteligente.  
D. Que es alegre.

**4. ¿Qué significa que los ojos de Felicidad son “vivarachos”? Que sus ojos son...**

- A. inocentes.  
B. alegres.  
C. oscuros.  
D. pequeños.

**5. ¿Qué frase resume mejor la descripción de Marcial? Marcial es un hombre...**

- A. mayor, fuerte y sabio que ama la naturaleza.  
B. joven y muy fuerte al que le gusta cortar árboles.  
C. aventurero que ha recorrido muchas partes del mundo.  
D. débil y viajero que cuenta muchas historias de aventuras.



Universidad de Panamá  
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado  
Facultad de Ciencias de la Educación



Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa

**6. ¿Qué tienen en común los protagonistas de la historia?**

- A. Han viajado mucho.
- B. Son de la misma edad.
- C. Trabajan en el bosque.
- D. Les gusta la naturaleza.

**7. Lo que hemos escuchado es:**

- A. Una entrevista completa.
- B. Un anuncio en un programa.
- C. El resumen de una entrevista más larga.
- D. La presentación de un libro de aventuras.

**Lee el fragmento y contesta las preguntas.**

**CAPERUCITA EN MANHATTAN**

Antes del plano de Manhattan y de los libros de cuentos, el primer regalo que Sara había recibido del rey-librero de Morningside –cuando tenía sólo dos años– fue un rompecabezas enorme. Sus cubos llevaban en cada cara una letra mayúscula diferente, con el dibujo en colores de una flor, fruta o animal cuyo nombre empezara por aquella letra.

Gracias a este rompecabezas, Sara se familiarizó con las vocales y las consonantes, y les tomó cariño, incluso antes de entender para qué servían. Ponía en fila los cubos, les daba la vuelta y combinaba a su capricho las letras que iba distinguiendo unas de otras por aquellos perfiles tan divertidos y peculiares. La E parecía un peine, la S una serpiente, la O un huevo, la X una cruz ladeada, la H una escalera para enanos, la T una antena de televisión, la F una bandera rota. Su padre le había dado un cuaderno grande, con tapas duras como de libro, que le había sobrado de llevar las cuentas de la fontanería. Era de papel cuadriculado, con rayas rojas a la izquierda, y en él empezó a pintar Sara unos garabatos que imitaban las letras y otros que imitaban muebles, utensilios de cocina, nubes o tejados. No veía diferencia entre dibujar y escribir.



**Universidad de Panamá**  
**Vicerrectoría de Investigación y Postgrado**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**



**Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa**

---

Y más tarde, cuando ya leía y escribía de corrido, siguió pensando lo mismo; o sea que no encontraba razones para diferenciar una cosa de otra. Por eso le gustaban mucho los anuncios luminosos que alternaban imágenes con letreros, Marilyn Monroe apagándose y la marca de un dentífrico encendiéndose, en el mismo alero del edificio altísimo, alumbrando la noche en un parpadeo que pasaba del oro al verde, casi a la vez. Porque las letras y los dibujos eran hermanos de padre y madre: el padre el lápiz afilado y la madre la imaginación.

Las primeras palabras que escribió Sara en aquel cuaderno de tapas duras que le había regalado su padre fueron: río, luna y libertad, además de otras más raras que le salían por casualidad, a modo de trabalenguas, mezclando vocales y consonantes a la buena de Dios. Estas palabras que nacían sin quererlo ella misma, como flores silvestres que no hay que regar, eran las que más le gustaban, las que le daban más felicidad porque sólo las entendía ella. Las repetía muchas veces, entre dientes para ver cómo sonaban y las llamaba "farfanías"... casi siempre le hacían reír. - Pero, ¿de qué te ríes? ¿Por qué mueves los labios? -le preguntaba su madre mirándola con inquietud.

- Por nada, hablo bajito.
- ¿Pero con quién?
- Conmigo, es un juego. Invento farfanías, las digo y me río, porque suenan muy gracioso.
- ¿Que inventas qué?
- Farfanías.
- ¿Y eso qué quiere decir?
- Nada. Casi nunca quieren decir nada. Pero algunas veces sí.
- ¡Dios mío, esta niña está loca! Sara fruncía el ceño.
- Pues otra vez no te cuento nada ¡Ya está!

Carmen Martín Gaité (1990). Caperucita en Manhattan.  
Madrid, Ediciones Siruela.



**Universidad de Panamá**  
**Vicerrectoría de Investigación y Postgrado**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**



**Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa**

---

**8. ¿Qué palabras escribió Sara al principio de su cuaderno?**

- A. Río, luna y libertad.
- B. Farfanías, río y luna.
- C. Manhattan, libro y regalo.
- D. Peine, serpiente y huevo.

**9. ¿Por qué Sara hablaba bajito cuando le preguntó su madre? Porque estaba...**

- A. rezando.
- B. soñando.
- C. inventando.
- D. escribiendo.

**10. Marca con una X si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:**

|  | Verdadero | Falso |
|--|-----------|-------|
| Sara empezó a jugar con las farfanías cuando aprendió a leer.                                  |           |       |
| Sara aprendió las letras comparándolas con objetos que conocía.                                |           |       |
| Sara inventó las farfanías para hablar con los demás sin que su madre la entendiese.           |           |       |
| El cariño de Sara hacia las palabras comenzó cuando entendió su significado.                   |           |       |
| A Sara le gustan los anuncios luminosos porque mezclan palabras y dibujos casi sin diferencia. |           |       |

**11. ¿Qué significa que “las letras y los dibujos son hermanos de padre y madre”?**

- A. Que los dos deben hacerse por la misma persona.
- B. Que el que sabe escribir, también dibujará muy bien.
- C. Que son tareas que pertenecen a un mismo género artístico.
- D. Que para escribir y dibujar se necesita lo mismo, un lápiz e imaginación.



Universidad de Panamá  
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado  
Facultad de Ciencias de la Educación



**Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa**

---

**12. En el cuarto párrafo la autora compara las palabras con...**

- A. farfanías.
- B. consonantes.
- C. trabalenguas.
- D. flores silvestres.

**13. ¿Qué son las farfanías para Sara?**

- A. Dibujos de letras.
- B. Palabras sin gracia.
- C. Un juego aburrido.
- D. Palabras inventadas.

**14. ¿De qué otra manera puedes decir “mezclando vocales y consonantes a la buena de Dios”? Mezclando vocales y consonantes...**

- A. sin pensar.
- B. sin repetir.
- C. con miedo.
- D. con cuidado.

**15. ¿Qué siente Sara con las farfanías?**

- A. Alegría, porque son únicas.
- B. Enfado y rabia, porque no son suyas.
- C. Curiosidad, porque desea aprender más.
- D. Confusión y tristeza, porque no las entiende.

**16. ¿Qué tipo de texto has leído?**

- A. Una novela.
- B. Una poesía.
- C. Una fábula.
- D. Una biografía.



**Universidad de Panamá**  
**Vicerrectoría de Investigación y Postgrado**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**



**Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa**

---

**17. ¿Qué significa el año entre paréntesis después del nombre de la autora? Es el año...**

- A. en el que murió la autora.
- B. del nacimiento de la autora.
- C. en que se escribió la novela.
- D. en el que se publicó la novela.





Universidad de Panamá  
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado  
Facultad de Ciencias de la Educación



Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa

**TEST. E-E**

Información para uso del investigador

**INST. 2**

Escuela:

Núm.

## EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO

### Prueba de expresión escrita



Adaptación de las pruebas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de sexto grado 2015-2016



## **INSTRUCCIONES**

En esta actividad vas a escribir dos textos. A continuación, te daremos algunas indicaciones sobre cómo debes hacerlo:

- Evita las repeticiones.
- Usa adecuadamente signos de puntuación: punto y seguido para separar frases, punto y aparte para separar párrafos y comas cuando sea necesario.
- Utiliza un vocabulario apropiado a las tareas.
- Evita las faltas de ortografía: pon mucha atención y repasa el texto cuando hayas terminado.
- Recuerda poner tildes cuando sea necesario.
- Escribe con letra clara y cuida la presentación: no realices borrones y respeta los márgenes.







## INVITACIÓN DE CUMPLEAÑOS

1. Unos días antes de tu cumpleaños estás realizando los preparativos para la fiesta y decides escribir un correo electrónico para invitar a tus amigos.

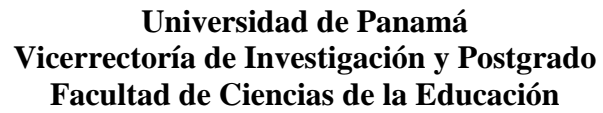
**Redacta el mensaje para invitar a tus amigos** incluyendo, al menos, la siguiente información:

- Debes saludar y despedirte.
- Indica el lugar, la fecha, la hora a la que se celebrará el cumpleaños y lo que vas hacer.
- Solicita confirmación de asistencia.

Extensión mínima: 40 palabras

Escribe en el espacio en blanco de la página siguiente.





## ¡VIAJE DE INICIO DE CURSO!

Para este es tu inicio de curso de Educación Pre-media el colegio está organizando un viaje de estudios para celebrarlo. El viaje se realizará a una de estas tres ciudades europeas. Lee atentamente la información turística sobre cada una de ellas:

### Copenhague, Dinamarca

Copenhague está rodeada de agua y sus canales permiten contemplar sus calles desde los numerosos barcos que la recorren. El símbolo de la ciudad es la escultura de la Sirenita, inspirada en el famoso cuento de Andersen. En esta ciudad se encuentran los Jardines Tivoli, donde se puede disfrutar del parque de atracciones más antiguo del mundo. También cuenta con gran cantidad de zonas verdes y parques, como el famoso Parque de los Ciervos, donde se puede pasear, hacer picnic o ver a los ciervos del parque trotando o pastando.



### Milán, Italia



Algunos de los lugares más turísticos de Milán son la imponente catedral gótica o el teatro de ópera más grande del mundo, el teatro de la Scala. Sin embargo, tras las solemnes fachadas de esta ciudad se esconden muchas aventuras que sorprenden al visitante. En el Jardín Indro Montanelli se encuentra el Museo de Historia Natural, donde hay una colección de enormes esqueletos de dinosaurios, incluyendo “Cyrus”, el primer dinosaurio italiano. Tras saborear un delicioso helado italiano para recuperar energía, se puede explorar el Castello Sforzesco, un castillo medieval que parece sacado de un cuento de hadas, o ver algunos de los rascacielos más altos de Italia.

### Bruselas, Bélgica

En Bruselas se encuentra la sede del Parlamento Europeo. El monumento más conocido es el Atomium, una gran estructura de más de 100 metros. Junto a él encontrarás una de las atracciones más visitadas de la ciudad: una reproducción de Europa en miniatura con más de 350 maquetas que imitan los monumentos más importantes de este continente. En la famosa Grand Place, podrás contemplar varios edificios históricos, como el Ayuntamiento o la Catedral, mientras saboreas una deliciosa merienda en alguna de sus cafeterías. En Bruselas hay muchos museos divertidos y curiosos, como el museo del chocolate, del cómic, de instrumentos musicales o del juguete. También podrás descubrir algunos rincones de la ciudad siguiendo los pasos de Tintín.



Para elegir a dónde se hará el viaje, se organizará una votación. Decide a cuál de las tres ciudades te gustaría ir e intenta convencer a tus compañeros para que la elijan también. Para ello, teniendo en cuenta la información que has leído, escribe un texto con tus argumentos para convencer a tus compañeros de que voten por esa ciudad. Utiliza el recuadro que te damos a continuación. Extensión mínima: 60 palabras

**Título** (puedes inventar algo divertido en relación con la ciudad):

---

Da tu **opinión** sobre el lugar y **explica** a tus compañeros por qué crees que es la mejor opción:

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |



Universidad de Panamá  
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado  
Facultad de Ciencias de la Educación



Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa

C. DOC.

Información para uso del  
investigador favor dejar en

blanco

INST. 3

CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE PRIMARIA

Estimado: Docente

A continuación se le presenta una serie de interrogantes diseñadas para obtener información sobre algunos aspectos de las prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes de las escuelas unigrado del nivel primario, durante el desarrollo de la asignatura de español. La información será tratada con fines investigativos, por lo tanto, sus respuestas son confidenciales, le agradezco la mayor colaboración al ser contestado en su totalidad. Este trabajo forma parte de la investigación de la Tesis de Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa de la Universidad de Panamá.

Gracias por la colaboración prestada al contestar el presente cuestionario.

**INDICACIONES:** Marque con “X” una de las alternativas que considere responde de forma correcta la pregunta que se formula.

| SECCIÓN I: DATOS GENERALES |       |   |  |   |  |                      |  |              |  |
|----------------------------|-------|---|--|---|--|----------------------|--|--------------|--|
| 1.                         | Sexo: | H |  | M |  | 3. Título Académico: |  |              |  |
|                            |       |   |  |   |  | Maestro              |  |              |  |
|                            |       |   |  |   |  | Profesor             |  | Licenciatura |  |
|                            |       |   |  |   |  | Postgrado            |  | Maestría     |  |

3. ¿Conoce usted los rasgos de perfil de la competencia comunicativa que debe desarrollar en los estudiantes?

Sí ☐ No ☐

4. Seleccione la actividad que corresponde a un descriptor de la competencia comunicativa que usted desarrolla en clases.

- ☐ Declamar poesías
- ☐ Dictado de palabras
- ☐ Hábito de la lectura
- ☐ Identificar sujeto y predicado

5. Evaluar significa:

☐ Medir conocimiento

☐ Asignar una calificación

☐ Tomar decisiones

☐ Saber que estudiantes son buenos, regulares y malos.

6. Sabe usted cual es la cantidad de palabras por minuto que debe ser capaz de leer los estudiantes del grado que atiende?

Sí ☐ Indique la cantidad\_\_\_\_\_

No ☐

7. Antes de aplicar una evaluación sumativa tiene usted evidencia del nivel de desempeño de sus estudiantes.

Sí ☐

No ☐

8. Realiza evaluación diagnóstica a su grupo cada vez que inicia un tema.

Sí ☐

No ☐

9. Los ejercicios escritos constituyen la forma más común de evaluar en la asignatura de español

Sí ☐

No ☐

10. Acostumbra a brindar realimentación en caso de que los estudiantes así lo requieran.

Sí ☐

No ☐

**Marque con “X” una o varias de las alternativas que considere responde de forma correcta la pregunta que se formula.**

11. Seleccione de los actores educativos, aquellos que usted considera deben ser los responsables de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

☐ Docentes

☐ Director

☐ Estudiantes

☐ Padres de familia

**12.** Seleccione los aspectos de conocimiento que usted haya evaluado durante el año lectivo 2017.

☐ Comprensión oral

☐ Compresión escrita

☐ Expresión oral

☐ Expresión escrita

☐ Velocidad lectora

☐ Contenidos del programa

**13.** ¿Con qué instrumentos acostumbra usted evaluar los contenidos de la asignatura de español?

☐ Pruebas objetivas

☐ Guía de observación

☐ Pruebas orales

☐ Registro anecdótico

☐ Rubricas

☐ Diario de clase

☐ Portafolio

☐ Lista de cotejo

☐ Pruebas escritas

☐ Cuadernos de los alumnos

**Responda de forma escrita las preguntas que se le formulan. Utilice letra imprenta.**

Según Santiago Castillo Arredondo, estrategia es el conjunto coordinado de métodos, de procesos y de técnicas consideradas como pertinentes de cara al objetivo que se persigue.

**14.** ¿Qué estrategias implementa usted, desde que selecciona la forma de evaluar hasta que hace entrega al estudiante de la calificación asignada?

---

---

---

---

---

---

**15.** ¿Para qué le sirve las informaciones y datos que obtiene en el proceso de evaluación?

---

---

---

---

**16.** Señale que propósito busca usted al aplicar los siguientes tipos de evaluación.

Diagnóstica\_\_\_\_\_

Formativa\_\_\_\_\_

Sumativa\_\_\_\_\_

**17.** Mencione los aspectos que toma en cuenta al evaluar a los estudiantes (sea de manera parcial, o al final del trimestre, en la asignatura de español.

---

---

---

---

---

---

**18.** Indique un instrumento de evaluación que usted haya utilizado, en la asignatura de español, para aplicar la evaluación:

Diagnóstica\_\_\_\_\_

Formativa\_\_\_\_\_

Sumativa\_\_\_\_\_

**19.** Mencione un instrumento que usted haya utilizado para evaluar los siguientes aspectos de conocimiento de los estudiantes:

Comprensión oral \_\_\_\_\_



Compresión escrita\_\_\_\_\_

Expresión oral \_\_\_\_\_

Expresión escrita\_\_\_\_\_

Velocidad lectora\_\_\_\_\_

**20.** ¿En qué área del conocimiento relacionado con el área del lenguaje, percibe usted que los estudiantes presentan mayor dificultades? Explique a qué se debe

---

---

---

---

---

---

**21.** Mencione los instrumentos de evaluación que haya empleado para evaluar los contenidos de tipo:

Conceptual

---

Procedimental

---

Actitudinal

---



**REGISTRO DE VELOCIDAD LECTORA DE ESTUDIANTES  
EGRESADOS EN EL 2017 DE LOS CENTROS EDUCATIVOS JUAN  
GARCÍA TORRES Y ADELAIDA HERRERA**

**Maestro/a:**

| No.<br>PARTICIPANTE | DIAGNÓSTICO (AGOSTO- 2018) |        |     |                     |
|---------------------|----------------------------|--------|-----|---------------------|
|                     | #PALABRAS DEL<br>TEXTO     | TIEMPO | PPM | NIVEL ALCANZADO     |
| 1                   | 66                         | 1      | 66  | require de apoyo    |
| 2                   | 102                        | 1      | 102 | require de apoyo    |
| 3                   | 77                         | 1      | 77  | require de apoyo    |
| 4                   | 147                        | 1      | 147 | avanzado            |
| 5                   | 92                         | 1      | 92  | require de apoyo    |
| 6                   | 126                        | 1      | 126 | estándar            |
| 7                   | 191                        | 1      | 191 | avanzado            |
| 8                   | 102                        | 1      | 102 | require de apoyo    |
| 9                   | 96                         | 1      | 96  | require de apoyo    |
| 10                  | 68                         | 1      | 68  | require de apoyo    |
| 11                  | 109                        | 1      | 109 | require de apoyo    |
| 12                  | 102                        | 1      | 102 | require de apoyo    |
| 13                  | 114                        | 1      | 114 | require de apoyo    |
| 14                  | 116                        | 1      | 116 | cercano al estándar |
| 15                  | 94                         | 1      | 94  | require de apoyo    |
| 16                  | 102                        | 1      | 102 | require de apoyo    |
| 17                  | 63                         | 1      | 63  | require de apoyo    |
| 18                  | 105                        | 1      | 105 | require de apoyo    |
| 19                  | 81                         | 1      | 81  | require de apoyo    |
| 20                  | 105                        | 1      | 105 | require de apoyo    |
| 21                  | 60                         | 1      | 60  | require de apoyo    |
| 22                  | 66                         | 1      | 66  | require de apoyo    |
| 23                  | 92                         | 1      | 92  | require de apoyo    |
| 24                  | 77                         | 1      | 77  | require de apoyo    |
| 25                  | 96                         | 1      | 96  | require de apoyo    |
| 26                  | 51                         | 1      | 51  | require de apoyo    |
| 27                  | 12                         | 1      | 12  | require de apoyo    |
| 28                  | 69                         | 1      | 69  | require de apoyo    |
| 29                  | 63                         | 1      | 63  | require de apoyo    |
| 30                  | 102                        | 1      | 102 | require de apoyo    |
| 31                  | 102                        | 1      | 102 | require de apoyo    |
| 32                  | 98                         | 1      | 98  | require de apoyo    |
| 33                  | 107                        | 1      | 107 | require de apoyo    |
| 34                  | 97                         | 1      | 97  | require de apoyo    |
| 35                  | 106                        | 1      | 106 | require de apoyo    |
| 36                  | 65                         | 1      | 65  | require de apoyo    |

|    |     |   |     |                     |
|----|-----|---|-----|---------------------|
| 37 | 130 | 1 | 130 | estándar            |
| 38 | 118 | 1 | 118 | cercano al estándar |
| 39 | 42  | 1 | 42  | require de apoyo    |
| 40 | 99  | 1 | 99  | require de apoyo    |
| 41 | 118 | 1 | 118 | cercano al estándar |
| 42 | 99  | 1 | 99  | require de apoyo    |
| 43 | 94  | 1 | 94  | require de apoyo    |
| 44 | 118 | 1 | 118 | cercano al estándar |
| 45 | 90  | 1 | 90  | require de apoyo    |
| 46 | 107 | 1 | 107 | require de apoyo    |
| 47 | 118 | 1 | 118 | cercano al estándar |
| 48 | 130 | 1 | 130 | estándar            |
| 49 | 110 | 1 | 110 | require de apoyo    |
| 50 | 117 | 1 | 117 | cercano al estándar |
| 51 | 94  | 1 | 94  | require de apoyo    |
| 52 | 150 | 1 | 150 | avanzado            |
| 53 | 94  | 1 | 94  | require de apoyo    |
| 54 | 118 | 1 | 118 | cercano al estándar |
| 55 | 108 | 1 | 108 | require de apoyo    |
| 56 | 99  | 1 | 99  | require de apoyo    |
| 57 | 118 | 1 | 118 | cercano al estándar |
| 58 | 91  | 1 | 91  | require de apoyo    |
| 59 | 107 | 1 | 107 | require de apoyo    |
| 60 | 56  | 1 | 56  | require de apoyo    |
| 61 | 81  | 1 | 81  | require de apoyo    |
| 62 | 21  | 1 | 21  | require de apoyo    |
| 63 | 91  | 1 | 91  | require de apoyo    |
| 64 | 39  | 1 | 39  | require de apoyo    |
| 65 | 106 | 1 | 106 | require de apoyo    |
| 66 | 103 | 1 | 103 | require de apoyo    |
| 67 | 93  | 1 | 93  | require de apoyo    |
| 68 | 96  | 1 | 96  | require de apoyo    |
| 69 | 98  | 1 | 98  | require de apoyo    |
| 70 | 86  | 1 | 86  | require de apoyo    |
| 71 | 114 | 1 | 114 | require de apoyo    |
| 72 | 32  | 1 | 32  | require de apoyo    |
| 73 | 29  | 1 | 29  | require de apoyo    |
| 74 | 98  | 1 | 98  | require de apoyo    |
| 75 | 57  | 1 | 57  | require de apoyo    |
| 76 | 114 | 1 | 114 | require de apoyo    |
| 77 | 132 | 1 | 132 | estándar            |
| 78 | 156 | 1 | 156 | avanzado            |
| 79 | 84  | 1 | 84  | require de apoyo    |
| 80 | 102 | 1 | 102 | require de apoyo    |

|    |     |   |     |                  |
|----|-----|---|-----|------------------|
| 81 | 69  | 1 | 69  | require de apoyo |
| 82 | 100 | 1 | 100 | require de apoyo |
| 83 | 47  | 1 | 47  | require de apoyo |
| 84 | 61  | 1 | 61  | require de apoyo |
| 85 | 90  | 1 | 90  | require de apoyo |
| 86 | 128 | 1 | 128 | estándar         |
| 87 | 50  | 1 | 50  | require de apoyo |
| 88 | 84  | 1 | 84  | require de apoyo |
| 89 | 106 | 1 | 106 | require de apoyo |
| 90 | 112 | 1 | 112 | require de apoyo |
| 91 | 74  | 1 | 74  | require de apoyo |
| 92 | 68  | 1 | 68  | require de apoyo |
| 93 | 95  | 1 | 95  | require de apoyo |